

HESPERIA

ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

2025

XXVIII-2

Consejo de dirección: Susana Rodríguez Barcia (directora), Ana Varela Suárez (secretaria y editora), Noelia Amado Corbacho (secretaria y editora), Rocío Hernández Arias (editora), Valentina Marta Rodríguez (editora).

Consejo de dirección honorífico: José Montero Reguera y Antonio Rifón Sánchez‡.

Consejo de redacción: Consejo de redacción: Inmaculada Anaya Revuelta (U. de Vigo), Raquel Arias Careaga (UAM), Ana Luisa, Baquero Escudero (U. de Murcia), Ivo Buzek (U. Masaryk, Brno), Manuel Ángel Candelas Colodrón (U. de Vigo) Manuel Casado Velarde (U. de Navarra), Antonio Chas Aguión (U. de Vigo), Anne Cayuela (U. de Grenoble-3), Janet DeCesaris (U. Pompeu Fabra), Inés Fernández Ordóñez (U. Autónoma de Madrid / RAE), Teresa Fernández Ulloa (California State University), Marta Filipe Alexandre (CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra), Miguel Ángel Esparza Torres (U. Rey Juan Carlos), Victoriano Gaviño Rodríguez (U. de Cádiz), Luis Gómez Canseco (U. de Huelva), Juan Gutiérrez Cuadrado (U. Carlos III), Yoshimi Hiroyashu (Sophia University, Tokio), Fernando Lázaro Mora (UCM), Covadonga López Alonso (UCM), Isabel Lozano Renieblas (Dartmouth College), José Manuel Lucía Megías (UCM), Carmen Luna Sellés (U. de Vigo), Juan Matas Caballero (U. de León), Cristina Patiño Eirín (USC), José Ignacio Pérez Pascual (U. de A Coruña), Lola Pons Rodríguez (Universidad de Sevilla), Monserrat Ribao Pereira (U. de Vigo), Carmen Ruiz Barrionuevo (U. de Salamanca), Paula Salerno (Universidad de Buenos Aires), Beatriz Suárez Briones (U. de Vigo), José del Valle (CUNY), Germán Vega García-Luengos (U. de Valladolid).

Comité de honor: Xesús Alonso Montero (RAG y USC), Alberto Blecua †, María Jesús Fariña Busto (U. de Vigo), José Antonio Fernández Romero‡, Luis Iglesias Feijoo (USC), Pablo Jauralde Pou (UAM), Isaías Lerner †, Sagrario López Poza (U. de A Coruña), José Montero Padilla (UCM), Hans-J. Niederehe (U. Trier), Jesús Pena Seijas †, Antonio Quilis Morales †, Agustín Redondo (U. de París III, Sorbonne Nouvelle), Fernando Romo Feito (U. de Vigo), Lía Schwartz †, Manuel Seco Reymundo †, Christoph Strosetzki (U. de Münster), Dolores Troncoso Durán (U. de Vigo), Alonso Zamora Vicente †.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica publica trabajos científicos sobre lengua y literatura españolas en sus más diversos aspectos, temas y contenidos. Hesperia está indexada o resumida en: Latindex, ISOC, ULRICH'S, Dialnet, a360grados y MLA.

Toda la correspondencia sobre la revista debe hacerse llegar a cualquiera de los miembros del Consejo de dirección, preferiblemente a través de la plataforma OJS de la revista (<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH>) o, si es necesario a:

HESPERIA. ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA
Facultade de Filoloxía e Tradución da Universidade de Vigo

Lagoas-Marcosende s/n
36310 - Vigo (PONTEVEDRA)

Tfno.: 34 986 81 23 57

Fax: 34 986 81 23 80

e-mail: hesperia@uvigo.es

<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH>

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 2025

© Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo

Campus das Lagoas-Marcosende, 36310 VIGO

ISSN: 1139-3181

Depósito Legal: PO-483-00

INDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA

Presentación. La Lingüística clínica.....	7
Entrevista a Olga Ivanova (Universidad de Salamanca).....	11
Iratxe Fernández Martínez, Verónica Moreno Campos, David Navarro-Ciurana, <i>Evaluación pragmática temprana en niños de 3 años: cribado rápido en aula</i>	21
Anastasiia Ogneva, M ^a Helena Agrafojo Nieto, Jenny Quinchiguango Lara, <i>Análisis del discurso infantil como herramienta de detección de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: enfoques tradicionales y automatizados</i>	43
Clara Rey Barona, <i>Discurso e identidad en el Trastorno de Identidad Disociativo (TID): análisis cuantitativo de perfiles semánticos en álters</i>	61
Marta Peláez Torres, Ana Varela Suárez, <i>Emociones y retrogénesis. Un análisis contrastivo del lenguaje de las emociones en la población infantil y adultos con demencia</i>	87

SECCIÓN MISCELÁNEA

Rafael García Pérez, <i>“Históricamente hablando...”</i> . Formación y evolución de los adverbios nocionales o de punto de vista en español	115
Laura Castro Álvarez, <i>La comunicación no verbal en los romances amorosos de Góngora y Quevedo</i>	137
Antonio Candeloro, <i>¡Mujeres que cuentan: el caso de Matilde Moret en La cólera de aquiles de Luis Goytisolo</i>	155
María Luz Gracia Gaspar, <i>Texto e iconografía en “El indulto” (1885) de Emilia Pardo Bazán: la violencia de género en el relato ilustrado</i>	173
Alberto López González, <i>El léxico político en Poesías de la guerra de Pedro Garfias</i>	191

RESEÑAS

Clara Ponce Romero, <i>Bilingualism at the cutting edge: Promises, achievements, and challenges</i>	213
María Gómez García, <i>El cuerpo del delito: estudios sobre el género criminal</i>	217
Nerea Chaves Esquinas, <i>La desmotivación en el aula de lenguas adicionales: investigación, teoría y práctica</i>	223



SECCIÓN MONOGRÁFICA



PRESENTACIÓN

LA LINGÜÍSTICA CLÍNICA

Dentro de las múltiples ramas de la Lingüística aplicada, la Lingüística clínica es una disciplina relativamente joven. En cierto modo, su origen no formal podría datarse en 1864, cuando Paul Broca descubrió que una lesión en la tercera circunvolución del área prefrontal del hemisferio izquierdo —hoy conocida como área de Broca— era la responsable de que uno de sus pacientes hubiese perdido casi por completo la capacidad de producción del lenguaje. Es a partir de este momento cuando surge la Neurolingüística, una de las ramas hermanas de la Clínica, junto con la Psicolingüística.

Antes de continuar, conviene precisar de qué se ocupa cada una de estas disciplinas, ya que con frecuencia se confunden o se agrupan como un único ámbito. La primera de ellas, la Neurolingüística, se ocupa de establecer las relaciones entre la capacidad de utilizar el lenguaje y el funcionamiento del cerebro humano, es decir, busca explicar, desde un punto de vista anatómico, cómo somos capaces de producir y comprender el lenguaje. Por su parte, la Psicolingüística se centra en los mecanismos cognitivos que hacen posible el procesamiento lingüístico; en general, se focaliza en la población sana y estudia, entre otros aspectos, cómo evoluciona la capacidad de emplear el lenguaje a lo largo de la vida. Por último, la Lingüística clínica, que es la que nos ocupa en este número, analiza cómo determinados cuadros patológicos pueden afectar a la producción y comprensión del lenguaje.

Como decíamos, es a partir del nacimiento de la Neurolingüística cuando se empiezan a aplicar las técnicas de análisis propias de la Lingüística al discurso de poblaciones afectadas por diversas enfermedades. No obstante, el establecimiento formal de la disciplina suele considerarse la publicación de la obra *Clinical Linguistics* por parte de David Crystal en 1981. A partir de este momento, el ámbito comienza a consolidarse y a ganar relevancia gradualmente a nivel mundial. En España, sin embargo, tarda más en asentarse y no es hasta mediados de los 90 cuando se empiezan a establecer los primeros grupos de investigación especiali-

zados. En la última década, en particular, hemos visto crecer exponencialmente el número de investigadoras que se dedican a este tipo de estudios. Así, el *Congreso Internacional de Lingüística Clínica* celebrará su VIII edición en la Universidad de Zaragoza en noviembre de 2027; y la disciplina cuenta también con iniciativas para trabajar de forma conjunta, como es el Proyecto LINCE (Lingüística Clínica en Español), cuyo objetivo es crear una red de comunicación y trabajo para todas las investigadoras del campo.

En *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica* buscamos incluir trabajos procedentes de las distintas ramas humanísticas, principalmente la Literatura, la Lengua y la Lingüística. De este modo, no queríamos dejar pasar la oportunidad de, en uno de nuestros números, incluir una pequeña sección especializada en esta disciplina. Así surge este monográfico, en el que hemos reunido cuatro artículos y una reseña del ámbito de la Lingüística clínica, con el propósito de ofrecer una muestra de algunas de las temáticas que se están abordando en el campo en la actualidad.

Para abrir boca, comenzamos con una entrevista a Olga Ivanova, reconocida investigadora especializada en el lenguaje en la enfermedad de Alzheimer y otros trastornos neurodegenerativos. En estas líneas, charlamos con ella, entre otros temas, sobre el desarrollo de su carrera profesional, la evolución del ámbito de la Lingüística Clínica en España y los retos que afronta la disciplina en los próximos años.

La sección de artículos del número la abren Verónica Moreno Campos y David Navarro-Ciurana, con el artículo titulado *Evaluación pragmática temprana en niños de 3 años: cribado rápido en el aula*. En este trabajo, que entronca con la Psicolingüística, pues está pensado para trabajar con niños con y sin cuadros patológicos, se analiza un protocolo de cribado diseñado específicamente para detectar potenciales alteraciones pragmáticas en el discurso infantil, con el objetivo de extender su uso en las aulas de niños entre 24 y 36 meses.

A continuación, Anastasiia Ogneva, M^a Helena Agrafojo Nieto y Jenny Quinchiguango Lara firman *Análisis del discurso infantil como herramienta de detección del Trastorno de Desarrollo del Lenguaje: enfoques tradicionales y automatizados*. En este texto, las autoras nos presentan una revisión narrativa en la que exploran investigaciones con metodologías que navegan desde las más tradicionales hasta

aproximaciones automatizadas, con el fin de proporcionarnos una panorámica de cómo el análisis del discurso infantil puede ayudar a la detección del Trastorno de Desarrollo del Lenguaje.

A seguir, Clara Rey Barona nos presenta un trabajo sobre una población poco estudiada hasta la fecha en este ámbito: el Trastorno de Identidad Disociativo. En su manuscrito, *Discurso e identidad en el Trastorno de Identidad Disociativo (TID): análisis cuantitativo de perfiles semánticos en alters*, la autora recopila un corpus con 5 informantes diagnosticados con este trastorno y contrasta los perfiles lingüísticos de varios de sus alters desde una perspectiva cuantitativa.

La parte de artículos la cierran Ana Varela Suárez y Marta Peláez Torres con un trabajo titulado *Emociones y retrogénesis. Un análisis contrastivo del lenguaje de las emociones en la población infantil y adultos con demencia*. En este estudio, las autoras contrastan, a través de dos corpus de entrevistas semidirigidas, las similitudes y diferencias entre el proceso de adquisición del léxico de las emociones en la infancia y su deterioro en adultos diagnosticados con trastornos neurodegenerativos.

Esta sección monográfica termina con la reseña de Clara Ponce Romero, en la que la autora analiza la obra *Biolinguistics at the Cutting Edge. Promises, Achievements, and Challenges*, editada por Antonio Benítez-Burraco, Isabel Fernández López, Milagros Fernández-Pérez y Olga Ivanova y publicada por la editorial De Gruyter Mouton en 2025. Se trata de una revisión profunda de una de las aportaciones más relevantes del campo en este último año.

Con esta sección esperamos ofrecer a nuestras lectoras una breve aproximación al ámbito de la Lingüística clínica. Los trabajos aquí reunidos constituyen solo una mínima muestra de todas las investigaciones que se están realizando actualmente en esta disciplina en nuestro país, así que os animamos a seguir descubriéndolas y disfrutándolas.

ANA VARELA SUÁREZ
Universidade de Vigo

ENTREVISTA A OLGA IVANOVA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)



Olga Ivanova es profesora titular en el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca (USAL) y miembro del grupo de investigación LinGAP – GIR en Lingüística Aplicada. Comenzó su andadura investigadora en el ámbito de la sociolingüística urbana: en 2011 obtuvo su primer doctorado en la USAL con la tesis *Sociolingüística urbana: estudio de usos y actitudes lingüísticas en la ciudad de Kiev*.

A partir de 2016, orientó su producción científica hacia la lingüística clínica; concretamente hacia los trastornos del lenguaje asociados al envejecimiento y a trastornos neurodegenerativos. Dentro de este campo, ha analizado la producción oral de las personas con demencia desde distintos niveles del lenguaje, como la preservación sintáctica, la evaluación de la competencia pragmática, la retrogénesis, la prosodia o la fonética. Sus trabajos han sido publicados en revistas de alto impacto como *International Journal of Language & Communication Disorders*, *Frontiers in Language Sciences* o *Neuropsychology*. Además, ha co-editado obras de referencia como *Biolinguistics at the Cutting Edge: Promises, Achievements, and Challenges* o *Pragmática y discurso oral*.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 11-20



Recientemente ha sido galardonada con la Beca Leonardo 2025 de la Funcación BBVA para el desarrollo del su proyecto FONEMA, sobre el que, junto a otros temas, charlamos durante esta entrevista.

Olga, hiciste tu primera tesis dentro del ámbito de la sociolingüística, ¿qué fue lo que te atrajo de la lingüística clínica para que decidieses abandonar tu línea anterior y centrarte en los estudios del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer?

Cuando empecé el Doctorado en el año 2007, tenía muy claro que la sociolingüística era el campo en el que quería hacer mi tesis doctoral. Me entusiasmaba la oportunidad de aplicar métodos cuantitativos -rigurosos y extrapolables- al estudio de un cambio lingüístico destacable e interpretar lo observado desde el prisma de los sistemas y cambios sociales. Sigo convencida de que la sociolingüística es una de las ramas más apasionantes de la Lingüística; tanto que, en realidad, nunca la he abandonado. Entre otras cosas, porque creo que sin la teoría y el método sociolingüísticos no podríamos explicar la gran mayoría de los fenómenos del lenguaje. Ante todo, la variación. Pues bien, la variación es, quizá, lo que más conecta la sociolingüística con la lingüística clínica. En realidad, lo que hace la lingüística clínica es interesarse por variantes lingüísticas que, en vez de deberse a perfiles sociales, se deben a perfiles clínicos: alguien que habla con numerosas parafasias -dice “animal fiel” en vez de “perro”- o con estructuras sintácticas agramaticales, presenta una variación debida a una enfermedad o un trastorno. Ambas ramas, pues, comparten la inquietud por entender a qué se deben las variantes lingüísticas, cómo coexisten y qué nos pueden decir sobre la esencia del ser humano: en el plano social y en el plano neurocognitivo. Creo que somos bastantes los lingüistas que compartimos predilección por la sociolingüística y por la lingüística clínica al mismo tiempo; por mencionar algún ejemplo, pienso en figuras tan destacadas como David Crystal o Martin J. Ball.

En mi caso, pues, el interés por la lingüística clínica surgió de forma natural al intentar entender la variación más allá de lo que observaríamos en hablantes sin trastornos. Empecé a fijarme en cómo se comunican hablantes mayores, niños con enfermedades claramente identificables o adultos que habían sufrido un traumatismo craneoencefálico. La vocación por estudiarlo de forma científica llegó cuando de manera definitiva tras asistir al 8 Simposio Internacional sobre el Bilingüismo, celebrado en la Universidad de Oslo en el 2011, en el

que pude escuchar trabajos rompedores del grupo de Albert Costa, de la Universidad Pompeu Fabra, sobre la afasia y las alteraciones del lenguaje en hablantes bilingües. Entonces me quedó más que claro que si quería acercarme a entender cómo funciona nuestro lenguaje, necesitaba sumarle a mi conocimiento sociolingüístico el conocimiento sobre los trastornos del lenguaje. Por aquel momento, tenía también claro que lo que quería conocer era el lenguaje en los hablantes mayores, a los que había estudiado en mi tesis doctoral desde la perspectiva sociolingüística y los que me apelaban de forma particular como un grupo que, manteniendo la norma lingüística de su juventud, era capaz y estaba dispuesto a innovar y transgredir lo socialmente correcto. Años después entendí que, además de este perfil, los hablantes mayores también son la mejor ventana a nuestra lingüística, pues reflejan aquello que realmente constituye la esencia del lenguaje como función cognitiva.

Así fue como llegué a lo que hoy constituye el eje central de mi investigación: los cambios del lenguaje en el envejecimiento y su contraste con los trastornos lingüísticos que caracterizan la enfermedad que más demencias causa en el mundo: la enfermedad de Alzheimer. Durante mucho tiempo -realmente, desde el descubrimiento de la enfermedad de Alzheimer a principios del siglo XX y hasta hace unos escasos años- las alteraciones del lenguaje no se percibían como su síntoma clave. Incluso cuando empecé a formarme en el ámbito de los trastornos del lenguaje, en el año 2013, la enfermedad de Alzheimer (EA) se definía como una neurodegeneración que afectaba de forma más marcada y temprana a la memoria episódica, es decir, a nuestra capacidad de recordar y recuperar hechos recientes. El síntoma lingüístico más destacado de EA era el déficit en el acceso léxico-semántico: los hablantes aquejados de esta demencia presentan dificultades progresivas para recuperar palabras, sobre todo, cuando estas son específicas, abstractas y poco frecuentes. A mí, como lingüista, me desconcertaba que este manifiesto déficit en el léxico no desencadenara cambios importantes en otras habilidades lingüísticas de los hablantes con EA: ¿cómo era posible que pudieran seguir construyendo oraciones gramaticalmente aceptables y complejas, o que su discurso se mantuviese coherente? Aquellas preguntas fueron determinantes para que orientara mi línea de investigación principal al estudio del lenguaje en EA. Hoy en día, poco más de doce años después, mi aquella reprobación lingüística ha resultado ser completamente cierta: en esta década, tanto nosotros como otros investigadores en

todo el mundo hemos venido demostrando que todos los niveles del lenguaje están afectados de una u otra forma en EA. Hoy, seguimos este apasionante camino para intentar responder a grandes interrogaciones sobre esta afectación: ¿es implicativa o modular?, ¿es primaria o secundaria?, ¿es dependiente o independiente de la tipología lingüística?, ¿es discriminante de la enfermedad o genérica a los trastornos neurodegenerativos vinculados al envejecimiento? o ¿es constante o dependiente de la variación sociolingüística? Hacerlo desde el prisma de la lingüística es fascinante: no solo permite identificar aquellos rasgos lingüísticos que ayuden a sospechar el comienzo de EA de forma temprana, también proporciona evidencias únicas para mejorar y explicar modelos y teorías del lenguaje en nuestra mente y en nuestro cerebro.

Cuando tú empezaste a trabajar en el lenguaje en este campo, en ese momento en España apenas se habían publicado trabajos sobre este tema. ¿Fue difícil empezar prácticamente de cero?

Es cierto que la lingüística clínica en España es una rama de estudio de muy reciente desarrollo. Beatriz Gallardo Paúls, catedrática de Lingüística en la Universitat de València, fue pionera en promover su implantación en nuestro país y gracias a ella hoy podemos hablar de una lingüística clínica española. Cuando yo estaba dando mis primeros pasos en la investigación clínica del lenguaje, ya existían los magníficos materiales del corpus PerLA, centrados sobre todo en el estudio de las afasias, pero escaseaban, efectivamente, evidencias sobre los cambios del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer. En general, también escaseaban evidencias sobre los cambios del lenguaje en el envejecimiento en español. Ese dato era especialmente relevante porque, aunque hoy en día ya se asume que en la lingüística clínica no podemos desestimar la variación y la tipología lingüísticas, la corriente dominante en el estudio de los trastornos desde cualquier ángulo -más neuropsicológico, más psicolingüístico o más logopédico- partía de la universalidad de los síntomas lingüísticos en enfermedades concretas. Así, pues, durante años se asumía que los hablantes con la enfermedad de Alzheimer, fuese la que fuese su lengua nativa, darían resultados muy similares en las pruebas de fluidez verbal semántica o de producción de oraciones. Sin embargo, ¿cómo podemos esperar que la enfermedad de Alzheimer afecte de la misma manera a la producción de nombres de animales en hablantes de lenguas en las que el número de palabras para el campo semántico de ‘animales’ es distinto o varía según

su disponibilidad? Además, ¿cómo podemos asumir que estos mismos hablantes produzcan el mismo tipo de oraciones cuando en las lenguas que hablan el orden oracional puede ser SVO o VOS o los procedimientos morfológicos estén más desarrollados o menos?

Empezar, pues, sin tener publicaciones de referencia sobre y para el español no fue nada fácil. Sin embargo, tuve la enorme suerte de entrar en un grupo de investigación donde yo, la única lingüista de formación entre neurofisiólogos y psicólogos, era tenida en cuenta para estudiar los trastornos del lenguaje en EA desde una perspectiva profunda y especializada. Juan José García Meilán, quien ahora dirige este grupo, fue clave en ello. Psicólogo de formación con grandes conocimientos de la lingüística, estaba convencido, igual que yo, de que en EA los cambios del lenguaje iban más allá de los que parecía estar en la superficie. En estos doce años, hemos avanzado juntos en muchas direcciones: describiendo cambios fónicos tempranos de EA, especificando los cambios léxico-semánticos desde perspectivas psicolingüística y cognitiva, abriendo caminos en el estudio de la complejidad oracional y discursiva, y un largo etcétera. Hemos podido, pues, contribuir a trazar la línea entre aquellas alteraciones del lenguaje en EA que se compartirían entre hablantes de lenguas distintas y aquellas que deben necesariamente considerarse en clave tipológica. Y aquel reto de enfrentarse al estudio del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer casi desde cero está teniendo, pues, su recompensa: hoy vemos cómo cada vez más investigadores se dedican a su estudio desde ángulos muy diferentes, y esto nos recuerda que no nos hemos equivocado en optar por un camino que a muchos no les parecía atractivo y prometedor.

¿Cómo consideras que ha evolucionado el panorama investigador en lenguaje y demencia en esta última década? ¿Qué hitos se han logrado y qué retos tenemos aún pendientes?

La última década ha presenciado una evolución sin precedentes en el estudio del lenguaje y demencia y, en mi opinión, los cambios más relevantes han ocurrido en tres aspectos. El primero de ellos tiene que ver con *desde qué perspectiva* se estudia hoy en día el lenguaje en las demencias: en los últimos diez años, se ha generado una verdadera interdisciplinariedad que permite la unión de fuerzas y conocimientos desde la neurociencia, la psicología y la lingüística en la búsqueda de los marcadores de las enfermedades neurodegenerativas.

Gracias a esta interdisciplinariedad, se ha hecho posible trazar cambios en el lenguaje en paralelo y en relación con cambios neuroanatómicos, neurofuncionales y neurocognitivos, lo que permite precisar con gran detalle qué cambia en el lenguaje de un hablante cuando empieza a desarrollar una demencia. Por ejemplo, y a pesar de una intuición inicial, se ha comprobado que los cambios en la complejidad sintáctica en los hablantes con EA no están tan directamente vinculados con alteraciones de acceso léxico como con los déficits en la memoria de trabajo. Al mismo tiempo, se ha descubierto que las redes semánticas -nuestro dominio de conceptos relacionados con ‘animales’ o con ‘frutas’- no se alteran de la misma manera ante una neurodegeneración, lo que sugiere que nuestra mente organiza las palabras que aprendemos y usamos a lo largo de la vida de maneras diferentes. En definitiva, evidencias como estas no solo mejoran la evaluación que se les puede hacer a los pacientes desde el lenguaje, sino que también nutren las teorías lingüísticas y nuestra comprensión de cómo se construye el lenguaje a nivel neurocognitivo. Considerar factores de nivel preciso desde la neurociencia, la psicología y la lingüística nos está permitiendo entender con gran precisión el itinerario de las enfermedades neurodegenerativa y la relación entre el cerebro y la función lingüística. Como no, y de forma directa, este gran hito tiene una repercusión directa en la práctica: las pruebas de evaluación del lenguaje que se usan hoy son mucho más precisas y sensibles para la detección precoz de la demencia.

Ahora bien, aunque sí muy relevante, no ha sido el único hito de los últimos años. Lo que también ha cambiado de forma significativa en la investigación lingüística de las demencias es la aproximación a su espectro. Durante mucho tiempo, y de forma previsible, la enfermedad de Alzheimer ha ocupado el lugar central en el estudio de los trastornos del lenguaje en la neurodegeneración. No es de extrañar, pues, dado que la EA es la principal causa de la demencia en todo el mundo. Sin embargo, el espectro de demencias es mucho más amplio y, aunque cuente con incidencia mucho más baja, tiene un efecto tan devastador sobre la persona afectada como la EA. Los avances en la lingüística clínica de los últimos años han permitido poner el foco en cómo el lenguaje es afectado en otras condiciones neurodegenerativas: la demencia frontotemporal, la demencia por cuerpos Lewy o la demencia vascular. Entender qué cambia en estas condiciones desde el plano lingüístico ha sido crucial para entender la red neurofuncional del lenguaje y su naturaleza implicativa; más allá de ello, ha permitido concienciar

sobre otras causas de la demencia y avanzar en la investigación de sus rasgos lingüísticos identificativos. Saber qué exactamente diferencia una demencia semántica de una EA a partir de una prueba léxica es crucial para el hablante, para sus familiares, para el especialista clínico y para el lingüista. Es ayudar al que sufre y, al mismo tiempo, avanzar en la búsqueda de la ayuda aún más especializada para los que pueden ofrecerla.

Por último, y sin extenderme mucho, no quiero dejar de mencionar el tercer hito más destacado de la lingüística clínica aplicada a las demencias de la última década: la inclusión y la consideración de la variación en su sentido más amplio: tipológica, sociolingüística e individual. Durante muchos años, los métodos tradicionales ponían el foco en la sistematicidad: todos los hablantes con EA deben tener X trastornos léxicos e Y trastornos fónicos, sean como sean cuando lleguen a la demencia. Sin embargo, estos mismos enfoques no podían explicar por qué unos pacientes con EA presentaban más afectación del léxico que otros, ni por qué dos pacientes con el mismo grado de la demencia se expresaban de una forma radicalmente distinta. Siempre recordaré un caso paradigmático que fue clave en mi formación como lingüista clínica: un hablante mayor, con EA moderado, que, por su forma de hablar -coherente y compleja- no se diferenciaba de un hablante mayor sano. Hasta que se comprobó que durante unos largos cuarenta años había trabajado en una ventanilla, despachando con problemas de todo tipo: matemáticos, logísticos, y un largo etcétera. Su reserva cognitiva, su experiencia comunicativa y su hábito lector, todos muy altos, ocultaban y compensaban sus alteraciones cognitivas y lingüísticas pronunciadas. Aquel caso paradigmático era un caso de la variación, que hoy en día tenemos cada vez más en cuenta. Nuestros mayores, con y sin demencia, han vivido una vida que los ha formado como lectores, actores sociales, perfiles sociolingüísticos y personalidades complejas; si no tenemos en cuenta los diferentes itinerarios que los caracterizan, nunca podremos entender como una demencia altera la habilidad lingüística ni cómo se manifiesta esta. Incluir la consideración de la variación ha sido un antes y un después de la lingüística de la última década; y es, probablemente, la hoja de ruta que esta debe seguir de aquí en adelante

En el último lustro la Inteligencia Artificial ha revolucionado nuestra forma de entender el mundo, incluido el ámbito académico. En

algunos de tus trabajos, has hablado sobre las aplicaciones de esta tecnología al análisis del discurso patológico. ¿Cómo podemos trabajar desde la lingüística clínica para aprovechar al máximo las oportunidades que nos ofrece la IA?

Esta pregunta es imprescindible en el ámbito de la lingüística clínica actual, pero, al mismo tiempo, resulta agrídulce. Como pasa en casi todos los ámbitos del estudio, la inteligencia artificial aporta mucho bueno, pero también causa el efecto contrario, con que la lingüística clínica se enfrenta, realmente, a un desafío que debe saber controlar.

En el caso específico de la aplicación de la IA al análisis de los trastornos del lenguaje en la enfermedad de Alzheimer, el tema que ha ocupado de manera central la investigación reciente ha sido el de la automatización del análisis de los rasgos fónicos, léxicos y gramaticales del discurso de los mayores con el fin de detectar el posible comienzo de la demencia. Dicho de otra forma: los esfuerzos de los últimos años han buscado crear algoritmos que, a partir de una simple grabación de una conversación o un discurso, permitan sospechar que la persona en cuestión esté desarrollando la EA. Así, a priori, la propuesta es más que tentadora. ¿Se imaginan que en un futuro (muy) próximo podamos grabar a una persona con una grabadora sencilla (como la de un móvil) y que un algoritmo, integrado en el mismo móvil, nos indique que estamos sanos o estamos desarrollando una demencia? Pues bien, esta utopía surgió como tal hace más de quince años y hoy en día se ha convertido en el punto de anclaje de numerosos grupos de investigación que buscan el algoritmo perfecto para analizar el habla para identificar que la persona grabada está sana o, vaya, está desarrollando una demencia.

Pues bien, allí donde parecía haber una magnífica oportunidad, también hay arenas movedizas. Ni el habla es tan algorítmica como para analizarla de forma totalmente computarizada (considere la variación entre hablantes y la casuística de cómo lo hacemos), ni todo lo que podemos (o debemos) evaluar es el habla. Menos aún es posible la automatización completa de la evaluación del habla para la detección de enfermedades concretas. Urjo al lector a no hacerlo si no quiere equivocarse en el primer cruce que encuentre en su camino. La inteligencia artificial es eso: artificial, por lo que debemos someterla a la inteligencia

natural, propia de los humanos, si queremos hilar fino y con precisión en nuestra comprensión de los biomarcadores lingüísticos.

Acabas de conseguir una Beca Leonardo en la última convocatoria (solo otras 58 propuestas lo han logrado). ¿Qué nos puedes contar de FONEMA, el proyecto con el que has obtenido esta financiación?

FONEMA es, actualmente, el proyecto de mi vida. Tras casi quince años de investigación, he visto más que claro que las enfermedades neurodegenerativas cuentan, en su predominante mayoría, con un perfilado lingüístico específico y, como tales, pueden identificarse a partir de un retrato fónico si este está bien delimitado y descrito. Ese es el objetivo de FONEMA: definir los rasgos fónicos (y todos aquellos que llevan a ellos de forma sistemática) que perfilan una causa específica de la demencia -enfermedad de Alzheimer, enfermedad de Parkinson, demencia vascular, afasia progresiva primaria, etc.- y permiten apuntar a ella tanto a nivel aplicado como a nivel teórico. El atlas que pretende generar FONEMA busca poner a la disposición de todos los investigadores que deseen conocerlo qué rasgos del habla apuntan a una demencia en concreto, facilitando así su diagnóstico y descripción teórica. FONEMA es un proyecto en español y para el español, pero su cometido va mucho más allá: fomentar el diagnóstico de las enfermedades neurodegenerativas a partir del habla y el lenguaje de forma genérica. Espero que para finales de 2026 el lector pueda consultar dicho atlas en su máxima expresión.

Por último, ¿crees que los avances en lingüística clínica están llegando suficientemente a la sociedad —por ejemplo, al ámbito sanitario, educativo o familiar—, o aún queda un largo camino para que la investigación tenga un impacto visible?

Están llegando, pero creo que, a la vez, no de forma suficiente. En España, no existen profesiones reconocidas de fonoaudiólogo o terapeuta del lenguaje, lo que complica la intervención de un especialista en el lenguaje (¡un lingüista, vaya!) en la detección, el diagnóstico y el tratamiento de un hablante afectado. Además, los análisis desde la investigación tienen una réplica poco coherente en el ámbito aplicado, lo que sugiere que, en realidad, hay poca coordinación entre la investigación y el ámbito clínico. Creo que la clave sería fomentar la coordinación entre los grupos que investigan y los grupos que practican. Así, por ejemplo, es como me han formado en mi grupo de investi-

gación en la Universidad de Heidelberg, en Alemania: lo que investigues, que se aplique. A Óscar Loureda y a su grupo les debo una idea aplicada clara: la investigación debe poder aplicarse, sea como sea. Solo así conseguiríamos una lingüística clínica con sentido.

EVALUACIÓN PRAGMÁTICA TEMPRANA EN NIÑOS DE 3 AÑOS: CRIBADO RÁPIDO EN AULA

EARLY PRAGMATIC ASSESSMENT IN THREE-YEAR-OLDS: A RAPID CLASSROOM SCREENING PROTOCOL

IRATXE FERNÁNDEZ MARTÍNEZ
Universitat Jaume I
al419610@uji.es

VERÓNICA MORENO CAMPOS
Universitat Jaume I
vmoreno@uji.es

DAVID NAVARRO-CIURANA
Universidad Nacional de Educación a Distancia
david.navarro@flog.uned.es

Resumen: El desarrollo pragmático temprano se configura sobre competencias interaccionales que preceden a la gramática y que son decisivas para la adaptación escolar. Este trabajo presenta un estudio piloto de viabilidad y concordancia de un protocolo de cribado pragmático en aula (2;7-3;5) en contextos ecológicos de juego simbólico. El objetivo es ofrecer a docentes una herramienta breve, comprensible y aplicable sin formación logopédica especializada, que permita perfilar necesidades comunicativas y orientar la programación didáctica. La metodología combinó una rúbrica cualitativa de tres niveles (No adquirido/En proceso/Adquirido) —estructurada en pragmática enunciativa, textual e interactiva— con un registro cuantitativo de seis tipos de turnos (producción verbal espontánea, respuesta, petición, ofrecimiento, turno no verbal y ruptura conversacional). Participaron 15 alumnos/as (7 niños, 8 niñas) de un aula pública con diversidad lingüística (L1 y L2). La docente cumplimentó la rúbrica tras siete meses de curso y una investigadora realizó observaciones directas en actividades de juego (10–12 minutos) con codificación en tiempo real. Entre los resultados, el acuerdo entre la docente y la investigadora fue moderado (0.40) y reveló el enmascaramiento de las habilidades conversacionales de varios alumnos por parte de la primera. En turnos, el 100% del alumnado produjo turnos de respuesta y conductas no verbales; mientras que el 66,7% inició producciones verbales espontáneas; el 60% realizó peticiones, ofrecimientos y rupturas conversacionales. En la discusión, se interpreta el predominio

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 21-42

Recibido: 17/10/2025, Aceptado: 11/11/2025

© Iratxe Fernández Martínez. Verónica Moreno Campos. David Navarro-Ciurana.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

de respuestas y de recursos no verbales como patrón típico de esta franja etaria y como indicador sensible para detectar vulnerabilidad pragmática en ausencia de repertorios lingüísticos extensos. La discrepancia moderada entre evaluaciones subraya la utilidad de complementar la percepción docente con observación estructurada y codificación funcional de turnos. El protocolo demuestra viabilidad, pertinencia ecológica y utilidad de cribado en una sola sesión, facilitando perfiles pragmáticos individuales y la toma de decisiones didácticas tempranas.

Palabras clave: pragmática infantil; cribado; evaluación ecológica; educación infantil; turnos conversacionales.

Abstract: Early pragmatic development is shaped by interactional competencies that precede grammar and are crucial for school readiness. This paper presents a pilot study assessing the feasibility and interrater agreement of a classroom-based pragmatic screening protocol (2;7-3;5) implemented in ecological contexts of symbolic play. The aim is to provide teachers with a brief, accessible tool that requires no specialized speech-language training, enabling them to identify communicative needs and inform instructional planning. The methodology combined a three-level qualitative rubric (Not acquired / In progress / Acquired)—structured into enunciative, textual, and interactive pragmatics—with a quantitative record of six turn types (spontaneous verbal production, response, request, offer, nonverbal turn, and conversational breakdown). Fifteen children (7 boys, 8 girls) from a public classroom with linguistic diversity (L1 and L2 speakers) participated. The teacher completed the rubric after seven months of the school year, and a researcher conducted direct observations of play activities (10–12 minutes), coding interactions in real time. Results showed a moderate level of agreement between the teacher and the researcher ($\kappa = 0.40$), revealing that the teacher tended to underestimate the conversational abilities of several children. Regarding turn types, 100% of the participants produced response and nonverbal turns, while 66.7% initiated spontaneous verbal productions, and 60% produced requests, offers, and conversational breakdowns. The discussion interprets the predominance of responses and nonverbal resources as a typical pattern for this age range and as a sensitive indicator of pragmatic vulnerability in the absence of extensive linguistic repertoires. The moderate interrater discrepancy highlights the value of complementing teacher perceptions with structured observation and functional turn coding. The protocol demonstrates feasibility, ecological validity, and screening usefulness in a single session, facilitating individual pragmatic profiles and supporting early instructional decision-making.

Keywords: child pragmatics; screening; ecological assessment; early childhood education; conversational turns.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo pragmático en la infancia se concibe como un proceso gradual en el que las capacidades interaccionales preceden a la emergencia de la gramática formal. Desde una perspectiva neuroevolutiva, el lenguaje surge sobre una base cooperativa que integra habilidades como la atención conjunta, la intencionalidad compartida y la coordinación de roles (Carpenter et al., 2005; Levinson, 2006; Tomasello, 2019). En este marco, la pragmática se estructura en tres dimensiones: la enunciativa, que focaliza la relación entre actos de habla e ilocutividad; la textual, centrada en la coherencia y adecuación del enunciado; y la interactiva, vinculada a la negociación conversacional y la cooperación entre interlocutores (Gallardo Paúls, 1996). Dichas dimensiones explican cómo las primeras producciones comunicativas, desde el gorjeo y las protoconversaciones hasta los actos protoimperativos y protodeclarativos, configuran la base de la competencia pragmática (Bates et al., 1975).

La adquisición de estas competencias depende de un entramado de recursos cognitivos y sociocognitivos. Mantener un intercambio conversacional exige no solo un léxico suficiente y destrezas morfosintácticas, sino también habilidades de mentalización, memoria de trabajo e inhibición conductual, cuya maduración se extiende hasta la adolescencia (Abbot-Smith et al., 2023; Blain-Brière et al., 2014; Diamond, 2013). La capacidad para sostener un tema de conversación requiere identificar la relevancia de las intervenciones previas (Hoyte et al., 2015; Sullivan et al., 2019), ajustar la longitud y contingencia de las respuestas (Stivers et al., 2018) y procesar simultáneamente claves verbales y no verbales de interés del interlocutor (Abbot-Smith et al., 2016; Gashri et al., 2025). Esta compleja integración explica la variabilidad en el desempeño pragmático incluso en población normotípica, así como la vulnerabilidad de niños con trastornos del neurodesarrollo, como los cuadros del espectro autista (Ying Sng et al., 2018).

Las dificultades pragmáticas presentan implicaciones clínicas y educativas de gran alcance. La competencia conversacional se relaciona de manera directa con la popularidad entre iguales en la adolescencia temprana (Wolters et al., 2014), con la salud mental infantil y adolescente, y la posible aparición de problemas conductuales (Helland et al., 2014). Asimismo, se ha evidenciado que las habilidades pragmáticas median la relación entre limitaciones estructurales del lenguaje y la aparición de dificultades socioemocionales (Law et al., 2014), y que

las carencias comunicativas predicen de forma más robusta que el vocabulario o la sintaxis los problemas de integración social en la adolescencia (Conti-Ramsden et al., 2019). Estos resultados subrayan la necesidad de considerar la relevancia de intervenir en posibles alteraciones pragmáticas en la escolarización temprana, por sus consecuencias directas en la competencia social y la adaptación al aula. Este cambio de enfoque obliga a trasladar la reflexión desde el plano teórico hacia el educativo, donde las implicaciones prácticas resultan evidentes.

El profesorado tiene, entre otras, la responsabilidad de detectar las necesidades educativas de su alumnado (Libro Blanco de la Atención Temprana, 2005). Por ello, debe recibir una correcta formación en dificultades del lenguaje y de la comunicación que le capacite para identificar las señales de alarma. A pesar de que la pragmática es el componente lingüístico que primero se desarrolla, algunos estudios muestran cómo los docentes manifiestan sentirse poco preparados a la hora de proporcionar una buena base de aprendizaje pragmática en comparación con otros componentes (Glaser, 2018; Ton-Nu & Nguyen, 2023). Este hecho es relevante, puesto que la evaluación lingüística en etapas tan tempranas del desarrollo lingüístico se suele apoyar, precisamente, en el conocimiento de los y las maestras de Educación Infantil. Como ejemplo, podemos citar la *Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral* (EVALOE; Gràcia et al., 2015) o la *Escala de Desarrollo Pragmática* (EDPRA, Botana & Peralbo, 2023).

La mayoría de las pruebas para evaluar las habilidades lingüísticas en edad inferior a 4 años se centran en la valoración del componente gramatical, como el *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales* (CEG-Infantil, Fresneda et al., 2020) o la prueba de *Evaluación del Lenguaje Comprensivo y Expresivo* (ELCE, Zurita et al., 2021). Otras pruebas valoran las habilidades comunicativas evaluando los componentes del lenguaje como apartados aislados entre sí, es el caso del *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (ITPA, Hammill et al., 2001), el *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur-Bates* (Jackson-Maldonado et al., 2024) o la *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra Revisada* (PLON-R, Aguinaga et al., 2004). Las pruebas en español más enfocadas a la evaluación del componente pragmático son la *Children's Communication Check-list* (CCC, adaptada al español por Crespo-Eguílaz et al., 2016), el *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmático revisado* (PREP-R, Fernández-Urquiza et al., 2015) o el *Protocolo de Evaluación de la Competencia Pragmática en la Primera Infancia* (PDP-PI, Junquera, 2019). En la CCC los datos se obtienen

mediante una escala que rellenan los padres, en el PREP-R se propone que los logopedas sean quienes rellenen las escalas de evaluación a partir de interacciones conversacionales espontáneas y en la PDP-PI son los docentes quienes, a través de la observación de situaciones del aula, registran diariamente las conductas lingüísticas del alumnado a lo largo de 2 a 3 semanas.

Tras el análisis de las pruebas de evaluación disponibles, consideramos importante disponer en la práctica del aula de una herramienta de cribado que funcione a modo de *screening* y pueda ser aplicada de manera rápida por parte de los y las docentes para obtener resultados inmediatos que les permitan planificar o replantear las actividades del aula en función de las necesidades pragmáticas reales de su alumnado. Para poder interpretar de manera adecuada la pragmática, esta debe ser evaluada en contextos ecológicos, posibilitando así el poder abarcar una información amplia sobre el estado del desarrollo comunicativo. Por ello, y teniendo en cuenta las circunstancias tanto del alumnado de Educación Infantil (por ejemplo, las frecuentes ausencias debido a enfermedades) como del profesorado (alta necesidad de adaptación didáctica) se ha desarrollado una herramienta evaluativa que permita, mediante la observación sistemática de las interacciones, la obtención del perfil conversacional de cada alumno con una sola sesión evaluativa. El objetivo principal es facilitar que los y las docentes puedan diseñar y adaptar las actividades comunicativas del aula en función de las habilidades y necesidades pragmáticas mostradas por su alumnado.

2. METODOLOGÍA

2.1 Participantes

El estudio se realizó en un aula de 2 años de un colegio público de la periferia de Castellón, con un total de 18 alumnos/as (9 niñas y 9 niños). Sin embargo, el estudio final se realizó sobre 15 alumnos/as (7 niños y 8 niñas) debido al absentismo de los 3 alumnos restantes. El acceso al centro y los consentimientos informados se tramitaron dentro de un convenio de colaboración previamente establecido entre el centro y la Universitat Jaume I.

La muestra, equivalente a la cohorte completa del nivel, se caracterizaba por su diversidad cultural y lingüística, incluyendo alumnado con castellano como lengua familiar (L1) y alumnado para quienes el castellano constituía la L2, cuya lengua materna era árabe, rumano, húngaro, inglés, entre otras. No se

aplicaron criterios de exclusión, dado que el objetivo era captar la competencia pragmática emergente en condiciones ecológicas, más allá del idioma familiar o del repertorio verbal inicial. En los análisis cuantitativos se excluyeron únicamente los casos no evaluables por ausencia o falta de participación. La franja etaria se situaba entre 2;7 y 3;5, con distribución equilibrada por sexo. Si bien se trata de una muestra reducida y procedente de un único centro —limitación que restringe la generalización de resultados—, este diseño responde al carácter exploratorio del estudio y a la finalidad de evaluar la viabilidad de la herramienta en un contexto real de aula con alta variabilidad pragmática.

La tabla 1 muestra las características del alumnado de la clase. Los datos se han anonimizado en el proceso de análisis de los datos para preservar la identidad de los informantes. El alumnado se encuentra en un rango de edad de entre los 2;7 y los 3;5 años, y el 60% ha adquirido la lengua española como segunda lengua. Conviene recordar que la elección del código lingüístico utilizado por los niños y niñas en sus enunciados no modifica las categorías evaluadas en el componente pragmático.

Tabla 1. Características de la muestra

Ident.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Sexo	M	F	M	F	F	M	M	M	F	M	F	F	M	F	F
Edad	3;0	3;2	3;5	3;3	3;0	3;5	3;0	3;4	3;4	3;4	3;4	3;3	3;5	2;7	3;0
Castellano	L1	L2	L1	L2	L2	L1	L2	L2	L2	L1	L2	L1	L1	L2	L2

2.2 Instrumento

Para la evaluación inicial de la competencia pragmática se elaboró una rúbrica ajustada al contexto de un aula de 3 años. Para ello, se tuvieron en cuenta las estructuras emergentes pragmáticas que los niños y niñas de esa edad han adquirido. En pragmática enunciativa se atendió a los actos de habla, su ilocutividad, la inteligibilidad del habla y la conciencia metalingüística. En pragmática textual se analizó la coherencia y cohesión, y la superestructura narrativa básica. En pragmática interactiva se midió el grado de competencia en la toma de turnos. El objetivo era la obtención de ítems comprensibles y aplicables en situaciones

de interacción natural, manejables por docentes sin formación especializada en logopedia o evaluación del lenguaje.

Cada conducta pragmática se evaluó mediante una rúbrica de tres niveles de desarrollo: No adquirido (0), En proceso (1) y Adquirido (2). Este formato permite captar progresiones intermedias, evitando reducciones dicotómicas entre presencia y ausencia de la conducta. La rúbrica se estructuró en tres dimensiones (pragmática enunciativa, textual e interactiva), con ítems que abarcan desde la inteligibilidad de la producción verbal hasta el mantenimiento de temas conversacionales, la organización del relato o la participación en turnos de interacción. La tabla 2 recoge un extracto de la rúbrica aplicada en el estudio.

Tabla 2. Rúbrica de evaluación pragmática

CATEGORÍA	ÍTEM	NIVEL 1 (NO ADQUIRIDO)	NIVEL 2 (EN PROCESO)	NIVEL 3 (ADQUIRIDO)
PRAGMÁTICA ENUNCIATIVA	¿Articula palabras de forma reconocible?	Las palabras no se entienden o no habla.	Algunas palabras se entienden.	La mayoría de sus palabras son comprensibles.
	¿Hace intentos de comunicación con los adultos o con otros niños?	No busca comunicarse	Se comunica solo en algunas ocasiones	Busca activamente la comunicación
	¿Produce actos con intención (pedir, llamar, mostrar)?	No usa el lenguaje con intención clara.	Usa lenguaje o gestos con intención a veces.	Usa lenguaje con intención de forma habitual.
	¿Manifiesta deseos o necesidades de manera comprensible?	No expresa lo que quiere	Se expresa con gestos o palabras aisladas	Usa palabras o frases cortas para expresar lo que quiere
	¿Hace pausas adecuadas al hablar?	Habla de forma entrecortada o caótica.	Pausas irregulares.	Pausas naturales que facilitan la comprensión.
	¿Emplea expresiones o gestos para complementar su comunicación?	No usa gestos	Usa gestos básicos o señala para captar la atención	Usa palabras o gestos que refuerzan su mensaje.
	¿Reformula o repite si no lo entienden?	No intenta repetir ni reformular	Repite palabras o usa gestos si se le pide	Repite espontáneamente o cambia la forma de expresarse para ser entendido

PRAGMÁTICA TEXTUAL	¿Relata hechos simples (lo que hizo, lo que vio)?	No relata hechos	Usa palabras sueltas o gestos	Usa frases breves para contar algo
	¿Introduce personajes, lugares o acciones al relatar?	No incluye personajes ni contexto.	Aporta algunos elementos.	Situa lugar o personas de forma clara
	¿Utiliza conectores simples?	No usa conectores	Usa algunos conectores ocasionalmente	Usa palabras para ampliar su mensaje con mayor frecuencia
	¿Sigue un orden lógico en lo que cuenta?	Desordenado, difícil de seguir.	Orden básico pero confuso.	Relato con orden lógico y cronológico.
	¿Mantiene el tema de la conversación durante al menos 2 turnos?	Cambia de tema constantemente	Mantiene el tema por 1 o 2 turnos con dificultad	Puede mantener el tema por varios turnos con apoyo
PRAGMÁTICA INTERACTIVA	¿Participa activamente en juegos o conversaciones?	No responde o se aísla.	Participa de forma puntual.	Participa con iniciativa
	¿Hace turnos en una interacción sencilla (ejemplo: juego de toma y dame, escondite, conversación breve)?	No espera su turno	A veces responde, pero sin esperar turno	Respeto los turnos en la interacción
	¿Hace preguntas simples para interactuar (Ejemplo: «¿Qué es eso?» «¿Dónde está?»)?	No hace preguntas	Hace algunas preguntas, pero con dificultad	Usa preguntas simples de forma frecuente
	¿Imita estructuras conversacionales básicas como saludar o despedirse («hola», «adiós»)?	No saluda ni se despide	A veces saluda con gestos o palabras	Saluda y se despide con palabras con frecuencia
	¿Utiliza la mirada para comunicarse (ej. para pedir algo)?	Evita el contacto visual.	A veces mira cuando se comunica.	Usa la mirada para iniciar o mantener la comunicación.
	¿Muestra interés por lo que dice el otro (mirada, gestos, respuestas adecuadas)?	No presta atención al interlocutor	A veces presta atención, pero se distrae	Mantiene la atención y responde de manera adecuada

La principal innovación respecto a otros protocolos reside en su aplicabilidad en el aula por parte de los y las docentes, puesto que las categorías pragmáticas se evalúan por medio de preguntas con un lenguaje asequible a personas

sin formación específica en pragmática. Además, destaca su carácter de cribado rápido y su énfasis en la comunicación emergente no verbal.

En paralelo a esta rúbrica cualitativa, se diseñó un sistema de codificación de turnos conversacionales ajustado a la edad de 2–3 años. El objetivo fue complementar la valoración mediante un registro cuantitativo de las funciones comunicativas observadas en la interacción espontánea. Por ello, se establecieron seis tipos de turnos:

1. Producción verbal espontánea (PV): acto comunicativo que se registra cuando el niño o la niña emite un turno no predicho y no predictivo. Un ejemplo en nuestra muestra se registra cuando, en el rincón de las cocinitas, el interlocutor 1 exclama “me gusta” mientras participa en el juego.
2. Respuesta (R): acto comunicativo predicho que reacciona a una intervención predictiva previa. En una interacción registrada, el interlocutor 3 dice “¿quieres jugar?” y el interlocutor 1 responde “sí”; este segundo ejemplo constituye una respuesta.
3. Petición (P): acto comunicativo que tiene como objetivo la solicitud de un objeto o acción. Un ejemplo sería cuando la interlocutora 14 señala un tomate mirando al interlocutor 13 y dice “quiero”.
4. Ofrecimiento (O): acto comunicativo constituido por un turno no predicho y predictivo, que se produce cuando el emisor se dirige a un interlocutor con el objetivo de iniciar una acción. Por ejemplo, cuando el interlocutor 7 se acerca a la interlocutora 9 con un dispositivo del rincón de los teléfonos y le pregunta: “¿jugamos?”.
5. Turno no verbal (NV): acto comunicativo expresado mediante conductas multimodales. Por ejemplo, la interlocutora 5 rechaza el ofrecimiento de comida de la interlocutora 4 negando con la cabeza.
6. Ruptura conversacional (RC): acto comunicativo que interrumpe la progresión temática de la conversación. Por ejemplo, durante una secuencia de juego simbólico en el rincón de comidas el interlocutor 10 ofrece comida al interlocutor 8 y este, en respuesta, alza el coche que tiene en las manos.

2.3 Procedimiento

La recogida de datos se desarrolló en dos fases. En la primera, la maestra cumplimentó las rúbricas cualitativas, una por cada alumno, con el objetivo de obtener una valoración inicial del nivel de competencia comunicativa tras siete meses de curso.

En la segunda fase, se llevó a cabo la observación directa de interacciones en contextos de juego simbólico (rincón de cocinitas y juego de teléfonos por parejas). Cada sesión tuvo una duración aproximada de 10 a 12 minutos y fue registrada en tiempo real por una investigadora. En este caso, además de la aplicación de las mismas rúbricas, se incluyó el análisis cuantitativo de los turnos conversacionales y la clasificación de las intervenciones, complementado con la valoración cualitativa de la intención comunicativa, la coherencia y la adecuación.

2.4 Análisis

El análisis combinó información cualitativa y cuantitativa. En primer lugar, se revisaron las valoraciones obtenidas a través de la cumplimentación de las rúbricas por parte de la docente y la investigadora, comparando ambos registros para identificar convergencias y divergencias en la percepción del desarrollo comunicativo de cada alumno/a. A partir de estas observaciones se construyeron perfiles pragmáticos individuales, que incluían tanto conductas verbales como no verbales.

En paralelo, se sistematizaron los datos cuantitativos recogidos en las sesiones de juego simbólico. Para cada participante se calculó el número medio de turnos producidos en las seis categorías definidas (iniciación verbal espontánea, respuesta, petición, ofrecimiento, turno no verbal y ruptura conversacional). Los valores se volcaron en tablas comparativas y se representaron gráficamente, lo que permitió visualizar patrones generales, contrastar perfiles y detectar casos atípicos.

2.5 Validez y fiabilidad

La selección y reorganización de los ítems se basó en criterios de adecuación al contexto educativo, comprensibilidad para docentes sin formación logopédica y pertinencia para la franja de edad de 2;7 a 3;5.

Dos especialistas en desarrollo lingüístico y pragmática infantil revisaron la versión preliminar del instrumento, evaluando la claridad de los ítems, la coherencia entre categorías y niveles de logro, y la correspondencia entre las dimensiones pragmáticas (enunciativa, textual e interactiva) y las conductas comunicativas esperables en esta etapa. Las sugerencias derivadas de este proceso se incorporaron a la versión final. Por último, la validez ecológica se vio reforzada al aplicar la herramienta en situaciones naturales de aula, integradas en rutinas de juego simbólico y *role-playing*, lo que permitió recoger manifestaciones comunicativas espontáneas y contextualizadas.

3. RESULTADOS

3.1 Comparación entre evaluación inicial y observación de actividades

La evaluación inicial, basada en la rúbrica rellena según la experiencia de la docente, permitió clasificar a los niños y niñas en tres niveles de desarrollo pragmático: no adquirido, en proceso y adquirido según la respuesta a los ítems del cuestionario. Cada nivel pragmático se compone por varias preguntas, que permiten inferir el estado general de la competencia en cada uno de los componentes pragmáticos en función del dominio de las habilidades básicas: mayoría de respuestas en el apartado de No adquirido/ En proceso/ Adquirido.

El objetivo de la comparación es comprobar si la valoración de la docente sobre las habilidades pragmáticas del alumnado se corresponde con una valoración objetiva de esas habilidades mediante la herramienta diseñada. En la Tabla 3 se compara el perfil pragmático proporcionado por la docente según su experiencia en el aula con su alumnado y los resultados obtenidos por la investigadora tras la observación de la acción comunicativa libre de los niños y niñas en las sesiones de juegos de rol:

Tabla 3. Comparativa sobre percepciones en competencia pragmática

	Pragmática enunciativa		Pragmática textual		Pragmática interactiva	
	Docente	Investigadora	Docente	Investigadora	Docente	Investigadora
1	EP	NA	EP	NA	EP	EP
2	NA	NA	NA	NA	NA	NA
3	A	EP	A	NA	A	EP
4	NA	NA	NA	NA	NA	NA
5	EP	NA	EP	NA	EP	NA
6	EP	EP	EP	NA	EP	EP
7	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A
10	EP	EP	EP	EP	EP	EP
11	A	A	A	A	A	A
12	A	EP	A	EP	A	EP
13	A	EP	A	EP	A	EP
14	EP	NA	EP	NA	EP	NA
15	A	A	A	A	A	A

Para estimar el grado de consistencia entre las codificaciones realizadas por la docente y la investigadora, se calculó el índice Kappa de Cohen para cada una de las dimensiones analizadas (pragmática enunciativa, textual e interactiva). Se consideraron tres categorías de codificación nominal: *A* (adecuado), *EP* (en proceso) y *NA* (no adquirido). Los resultados muestran valores de $\kappa = 0.40$ para la dimensión pragmática enunciativa, $\kappa = 0.33$ para la pragmática textual y $\kappa = 0.49$ para la pragmática interactiva, con un promedio general de $\kappa = 0.41$.

Como se puede observar, en 8 alumnos la maestra y la investigadora coinciden en su valoración sobre la competencia pragmática del alumnado en los tres componentes pragmáticos. Es necesario destacar que se solicitó a la maestra la realización de la evaluación comunicativa del alumnado en el tercer trimestre

del curso, cuando, al haber transcurrido más de la mitad del curso escolar, la docente ya ha podido observar en las múltiples actividades de aula, la competencia comunicativa de su alumnado. La investigadora, sin embargo, entró en contacto con el alumnado unas semanas antes de la primera evaluación, un tiempo estimado como suficiente para que los niños y niñas se acostumbrasen a su presencia en el aula y así la evaluación de las habilidades pragmáticas se desarrollara en el contexto habitual del aula. Aún así, es necesario destacar que los datos obtenidos por la investigadora parten de una muestra breve en un único escenario de juego; sería deseable poder realizar la medición durante diferentes actividades comunicativas para afianzar la validez de los valores obtenidos.

La maestra percibe, en general, menores problemas comunicativos (2 niños NA) que la investigadora (5 niños NA). Donde más se destacan las diferencias es en la pragmática textual, donde la maestra y la investigadora solo coinciden en el 40% de los casos (6 niños). El caso 3 puede ser una muestra sobre la divergencia de consideraciones aportadas, puesto que mientras la investigadora señala cómo las habilidades pragmáticas se encuentran en proceso o, como en el caso de la pragmática textual, en estado de no adquirida; la docente señala en los comentarios de la evaluación que, aunque el niño no produce emisiones en el aula, le consta que en el entorno familiar sí se comunica, por lo que valora el desarrollo pragmático como adquirido en las pragmáticas enunciativa e interactiva, y en proceso la textual. La valoración objetiva de las habilidades pragmáticas es un complemento necesario a la valoración subjetiva de la docente para poder detectar posibles enmascaramientos conversacionales o creencias erróneas y, así, prestar atención a cuestiones que pueden pasar desapercibidas en la cotidianidad del aula.

3.2 Análisis turnos conversacionales

La mayor parte de los niños respondió a las intervenciones de sus compañeros o del adulto; de hecho, los 15 participantes realizaron al menos un turno de respuesta verbal (R), con una media de ~ 2.70 ($DT \approx 0.95$) respuestas por niño (Tabla 4). En contraste, los turnos de producción verbal espontánea (PV) fueron menos frecuentes: solo 10 de 15 niños (66.7%) emitieron al menos un PV, con una media de 2.5 ($DT \approx 2.5$) turnos. Esto indica que aproximadamente un tercio del grupo no asumió de forma autónoma el rol de iniciar la conversación du-

rante las actividades. La diferencia sugiere que, en esta etapa, la interacción suele depender de la intervención de un interlocutor, más que de iniciativas propias.

Las funciones de petición (P) y ofrecimiento (O) ocurrieron en un subconjunto de niños. Nueve niños (60%) realizaron al menos una petición verbal, con media ~ 1.2 (DT ≈ 1.3) turnos de petición, y otros nueve (60%) hicieron al menos un ofrecimiento (media ~ 1.6 , DT ≈ 1.3). Algunos participantes destacaron por su uso marcado de estas funciones: por ejemplo, cuatro niños emitieron múltiples peticiones ($P \geq 3$), lo que indica un dominio pragmático relativamente alto en esos casos. Sin embargo, el 40% del grupo no produjo ninguna petición verbal u ofrecimiento en las situaciones observadas.

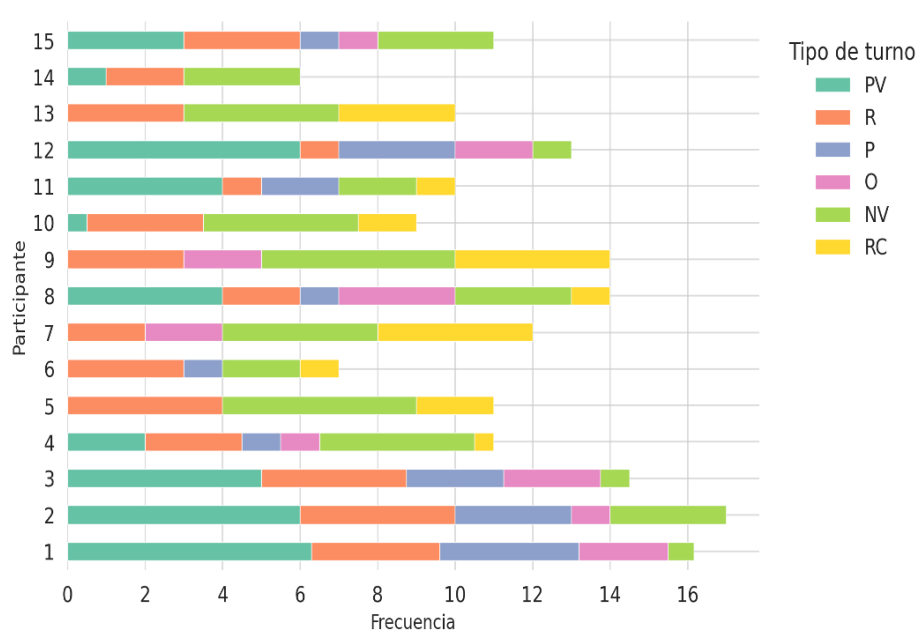
Todos los niños combinaron el habla con recursos no verbales (gestos, acciones o movimientos). El 100% de los participantes realizó al menos un turno no verbal (NV), con media ~ 3.0 (DT ≈ 1.4) turnos por niño (Tabla 4). Las interrupciones o rupturas (RC) también fueron frecuentes: 9 niños (60%) experimentaron al menos una ruptura en la interacción, con media ~ 1.2 (DT ≈ 1.44) por niño (Tabla 4). Estos cortes reflejan momentos en que la conversación se interrumpió (por ejemplo, cambio brusco de juego o pérdida de interés) y los turnos subsecuentes no siguieron la dinámica previa.

En síntesis, el perfil conversacional del grupo muestra que casi todos los niños respondieron a las conversaciones iniciadas, pero solo dos terceras partes iniciaron intercambios verbales. Además, peticiones y ofrecimientos surgieron en un grupo menor, mientras que los recursos no verbales fueron utilizados por todos. En conjunto, estos patrones apuntan a que los niños de esta edad integran espontáneamente gestos y acciones en sus interacciones y tienden a responder al habla de otros más que a iniciar diálogos largos. La tabla 3 resume las estadísticas descriptivas de cada tipo de turno.

Tabla 4. Turnos conversacionales: estadísticas descriptivas (n = 15)

Tipo de turno	Media	DT	Rango	% Niños con turno
Producción verbal espontánea (PV)	2.5	2.5	0 – 6.3	66.7%
Respuesta (R)	2.7	0.95	1 – 4	100%
Petición (P)	1.2	1.3	0 – 3.6	60.0%
Ofrecimiento (O)	1.6	1.3	0 – 3	60.0%
No verbal (NV)	3.0	1.4	0.66 – 5	100%
Ruptura conversacional (RC)	1.2	1.4	0 – 4	60.0%

Gráfico 1. Frecuencia de tipo de turno por participante



4. DISCUSIÓN

Diversos estudios han mostrado que las dificultades en la iniciación conversacional, el uso limitado de gestos y la escasa respuesta contingente son algunos de los primeros indicadores conductuales asociados a trastornos del neurodesarrollo como el trastorno del espectro autista o el trastorno del desarrollo del lenguaje. En este sentido, los patrones observados en el presente estudio —particularmente la dependencia de las intervenciones del interlocutor y la variabilidad en la producción de turnos— pueden interpretarse como manifestaciones tempranas de vulnerabilidad pragmática.

Durante el juego simbólico, los niños de entre dos y tres años tienden a participar en intercambios breves y de carácter predominantemente reactivo. La mayoría de sus intervenciones consisten en turnos de respuesta —comentarios o repeticiones que siguen inmediatamente a la intervención de un adulto o un par—, mientras que las producciones verbales espontáneas son menos frecuentes y suelen limitarse a expresiones simples o fórmulas rutinarias. Este patrón ha sido ampliamente descrito en estudios recientes sobre el desarrollo comunicativo temprano: las interacciones a esta edad se caracterizan por una fuerte dependencia de la iniciativa del interlocutor, lo que refleja una fase de adquisición en la que la responsividad conversacional precede a la autonomía discursiva (Creaghe et al., 2021; Creaghe & Kidd, 2022; Mohan et al., 2021).

En el contexto de juego simbólico, este predominio de turnos reactivos puede entenderse como una estrategia de aprendizaje comunicativo: el niño se ajusta a las intervenciones ajenas y explora los patrones de toma de turno sin asumir todavía un rol de iniciador. Creaghe et al. (2021) observaron que en escenarios de juego compartido madre-hijo, el número de turnos y de preguntas sí/no por parte del adulto aumenta significativamente en comparación con el juego funcional, generando así oportunidades para la imitación verbal y la emergencia de respuestas contingentes.

En cuanto a las funciones comunicativas específicas, los turnos de petición (solicitudes de objetos o acciones) se hallan entre los más frecuentes. Estos actos de habla, que suelen apoyarse en gestos o vocalizaciones simples, constituyen una forma temprana de expresar intenciones comunicativas y regular la conducta del otro. En cambio, los ofrecimientos —actos proactivos dirigidos a compartir o cooperar— aparecen con menor frecuencia, dado que suponen un nivel de reciprocidad social aún en desarrollo. Mohan et al. (2021) constataron

que los niños con desarrollo típico producían más turnos verbales de iniciativa que aquellos con retrasos del lenguaje, quienes mostraban una tendencia más pasiva y dependiente de la guía adulta. Por tanto, la presencia de ofrecimientos, aunque escasa, puede interpretarse como un indicador de madurez pragmática.

Dado que el repertorio lingüístico aún es limitado, los niños de 3 años se apoyan fuertemente en recursos no verbales al comunicarse durante el juego simbólico. Es habitual el uso de gestos intencionales (señalar, simular acciones) y de expresiones corporales para complementar o sustituir palabras. En nuestro estudio, el 100 % de los niños realizó algún turno no verbal, con una media de tres por interacción, algo consistente con la bibliografía, donde los turnos gestuales representaron hasta el 34–53% de la interacción según el grupo y, de hecho, esta proporción aumentó en casos de trastorno del lenguaje, alcanzando un ~52% de turnos gestuales (Mohan et al., 2021).

En este trabajo se ha puesto de manifiesto cómo es necesaria una formación específica en pragmática para que los y las docentes puedan detectar dificultades en el desarrollo pragmático. Como se ha visto en el caso presentado, la docente ha enmascarado varias dificultades pragmáticas y, consecuentemente, no les ha otorgado la importancia que tienen en el desarrollo lingüístico del niño o niña. Esta carencia de detección puede provocar que no se dedique en el aula un espacio en la programación didáctica para desarrollar las habilidades comunicativas, lo que ya dificultaría, per se, el desarrollo lingüístico del alumnado al no ofrecer un contexto formativo adecuado. Además, resulta especialmente importante en el caso de que el entorno familiar del niño o niña no sea tampoco un entorno motivador del desarrollo lingüístico. En estos casos, se podría dar lugar a una falta de evolución comunicativa por falta de oportunidades de expansión lingüística. En este sentido, el estudio de Lecickis *et al.* (2022) señaló cómo la oportunidad de participar en conversaciones no solo es un predictor del desarrollo del lenguaje, sino que cabe tener en cuenta también el contexto en que estas interacciones se producen.

Uno de los factores que se señala en la actualidad como nocivo para el desarrollo pragmático es el uso recreativo de pantallas como sustitución del espacio de interacción comunicativa en el ámbito familiar. De hecho, varios estudios ponen de manifiesto que el tiempo excesivo de uso individual de pantallas en edades de entre 1 y 6 años se relaciona con un desarrollo inferior tanto cognitivo

como lingüístico (Mallawaarachchi *et al.*, 2024; Massaroni *et al.*, 2024; Rayce *et al.*, 2024). Por ello, la figura del maestro o maestra de Educación Infantil cobra especial relevancia: en primer lugar, como agente detector de posibles alteraciones en el desarrollo comunicativo, y, en segundo, como un dinamizador conversacional al diseñar actividades que complementen y estimulen el desarrollo lingüístico de su alumnado. Si los y las docentes no reconocen estas dificultades comunicativas, el número de niños y niñas con trastornos del lenguaje y de la comunicación se irá incrementando en los próximos años.

El establecimiento de un perfil pragmático basado en la observación de las conductas pragmáticas emergentes posibilita realizar un cribado entre la población infantil y detectar de manera precoz los casos con dificultades pragmáticas. A su vez, el diseño de la herramienta de cribado pragmático que se ha presentado en este trabajo permite la objetivación del estado evolutivo de las habilidades comunicativas del alumnado, permitiendo así establecer actuaciones destinadas a la enseñanza o compensación de conductas pragmáticas cuando así se determine.

Este estudio presenta varias limitaciones que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, la muestra es reducida y procede de un único centro educativo, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos. También debe considerarse la asimetría entre las condiciones de evaluación de la docente y de la investigadora: mientras la maestra basa su valoración en meses de observación diaria en situaciones variadas del aula, la investigadora dispone solo de una sesión breve de juego simbólico. Esta diferencia puede influir en la comparabilidad de ambas mediciones. A ello se suma la ausencia de un análisis de fiabilidad interjueces en la codificación de los turnos, lo que limita la solidez de los datos cuantitativos. Además, el protocolo se aplicó en un único tipo de actividad y en una única sesión, lo que reduce la representatividad de los comportamientos comunicativos del alumnado. Es posible, asimismo, que la presencia de la investigadora haya modificado la espontaneidad de algunas interacciones. Finalmente, el estudio no distingue entre alumnado con español como L1 o L2, por lo que no es posible identificar diferencias vinculadas al perfil lingüístico. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra, diversificar los contextos de observación, incluir fiabilidad interjueces y analizar de forma diferenciada el desarrollo pragmático de alumnado L1 y L2.

5. CONCLUSIONES

El estudio demuestra la viabilidad y utilidad de un protocolo de cribado pragmático rápido, aplicable por docentes en contextos ecológicos de juego simbólico con alumnado de alrededor de tres años. La herramienta permite obtener perfiles pragmáticos individuales tras una única sesión de observación, con un lenguaje operativo y criterios de logro comprensibles sin formación lingüística especializada. Los resultados evidencian un acuerdo moderado entre la valoración docente y la observación externa (κ global $\approx .41$), lo que subraya que el instrumento complementa la percepción cotidiana del aula y contribuye a detectar vulnerabilidad pragmática que podría pasar inadvertida. Asimismo, el predominio de turnos reactivos y el uso extendido de recursos no verbales se confirman como rasgos característicos de esta franja etaria, mientras que la aparición de peticiones y ofrecimientos en un subgrupo indica hitos emergentes de madurez pragmática útiles para orientar el andamiaje.

Desde una perspectiva aplicada, disponer de un perfil por alumno/a facilita ajustar la programación didáctica, planificar rutinas conversacionales, sistematizar el uso de apoyos multimodales y priorizar intervenciones en lenguaje y habilidades interactivas en el aula. En términos de transferencia, el protocolo actúa como puente entre la evaluación clínica y la práctica escolar, favoreciendo el screening temprano y, cuando procede, una derivación fundamentada a valoración especializada. Entre las limitaciones, destacan el tamaño muestral reducido y la procedencia de un único centro, la ausencia de fiabilidad interjueces por ítem y la falta de análisis de sensibilidad al cambio. Futuras investigaciones deberían ampliar la muestra y los contextos sociolingüísticos, incorporar calibración de evaluadores y formación breve para docentes, estimar fiabilidades y validez predictiva, y explorar la relación entre funciones comunicativas y desempeño curricular para consolidar la robustez y transferibilidad del protocolo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot-Smith, K., Dockrell, J., Sturrock, A., Matthews, D., & Wilson, C. (2023). Topic maintenance in social conversation: What children need to learn and evidence this can be taught. *First Language*, 43(6), 614–642. <https://doi.org/10.1177/01427237231172652>
- Abbot-Smith, K., Nurmsoo, E., Croll, R., Ferguson, H., & Forrester, M. (2016). How children aged 2;6 tailor verbal expressions to interlocutor informational needs. *Journal of Child Language*, 43(6), 1277–1291. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000616>

- Aguinaga Ayerra, G., Armentia López de Suso, M. L., Fraile Blázquez, A., Olangua Baquedano, P., & Uriz Bidegain, N. (2004). *Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada (PLON-R)*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21(3), 205–226.
- Blain-Brière, B., Bouchard, C., & Bigras, N. (2014). The role of executive functions in the pragmatic skills of children age 4-5. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00240>
- Botana I. y Peralbo M. (2023). EDPR: Un instrumento de cribado para la evaluación del desarrollo pragmático temprano. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(2), e87698. <https://doi.org/10.5209/rlog.87698>
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253–278. https://doi.org/10.1207/s15327078in0803_4
- Conti-Ramsden, G., Mok, P., Durkin, K., Pickles, A., Toseeb, U., & Botting, N. (2019). Do emotional difficulties and peer problems occur together from childhood to adolescence? The case of children with a history of developmental language disorder (DLI). *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(7), 993–1004. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1261-6>
- Creaghe, N., & Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development*, 31(4), 1138–1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development. *Infancy*, 26(6), 980–1010. <https://doi.org/10.1111/inf.12422>
- Crespo-Eguílaz, N., Magallón, S., Sánchez-Carpintero, R., & Narbona, J. (2016). La adaptación al castellano de la *Children's Communication Checklist* permite detectar las dificultades en el uso pragmático del lenguaje y diferenciar subtipos clínicos. *Revista de Neurología*, 62(Suplemento 1), S49–S57. <https://doi.org/10.33588/rn.62S01.2015526>
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143750>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana. 2005. *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Centro Español de Documentación sobre Discapacidad.
- Fernández-Urquiza, M., Díaz Martínez, F., Moreno Campos, V., Lázaro López-Villaseñor, M., & Simón López, T. (2015). *Protocolo Rápido de Evaluación Pragmática – Revisado (PREP-R)*. Universitat de València, Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació.
- Fresneda, M., Muñoz, J., Garballo, G. & Mendoza, E. (2020). *Test de Comprensión de Estructuras Gramaticales-Versión Infantil*. TEA Ediciones.
- Gallardo Paúl, B. (1996). *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Ediciones Episteme.
- Gashri, C., Talmon, R., Peleg, N., Moshe, Y., Agoston, D., Gavras, S., Fischer, A. G., & Horowitz-Kraus, T. (2025). Multimodal analysis of mother–child interaction using hyperscanning and diffusion maps. *Scientific Reports*, 15(1), 5431. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-90310-x>

- Glaser, K. (2018). Enhancing the role of pragmatics in primary English teacher training. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, 45(2), 119–131. <https://doi.org/10.14746/GL.2018.45.2.06>
- Gorrotxategi P.J., Delgado Pérez, M., Etxeberria Hernando, N., Legarda-Ereño, E. & Mateo Abad, M. (2025). Uso de pantallas en menores de 6 años en Guipúzcoa. Características sociales y repercusiones sanitarias. *Rev Pediatr Aten Primaria*, 27:14, 5-53. <https://doi.org/10.60147/f589a241>
- Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(3), 287–304. <https://doi.org/10.1177/0265659015593608>
- Hammill, D. D., Mather, N., & Roberts, R. (2001). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities* (3.^a ed.). Austin, TX: PRO-ED
- Helland, W. A., Lundervold, A. J., Heimann, M., & Posserud, M.-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – The importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities*, 35(5), 943–951. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Hoyte, F., Degotardi, S., & Torr, J. (2015). What it is all about: topic choices in young children's play. *International Journal of Play*, 4(2), 136–148. <https://doi.org/10.1080/21594937.2015.1060566>
- Jackson-Maldonado, D., Friend, M., Marchman, V., Weisleder, A., Auza, A., Conboy, B., Rubio-Codina, M., & Dale, P. (2024). The MacArthur Inventario del Desarrollo de Habilidades Comunicativas III: A measure of language development in Spanish-speaking two- to four-year-olds. *Language Development Research*, 4(1), 361–398. <https://doi.org/10.34842/12fb-qz93>
- Junquera Berzal, C. (2019). *Evaluación de las habilidades pragmáticas en Educación Infantil* (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Disponible en GREDOS. <https://doi.org/10.14201/gredos.141048>
- Law, J., Rush, R., & McBean, K. (2014). The relative roles played by structural and pragmatic language skills in relation to behaviour in a population of primary school children from socially disadvantaged backgrounds. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(1), 28–40. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.854960>
- Lecickis, P., Conway, L., Smith, J. & Bennetts, S. (2022). Parent-Childs interaction and its impact on language development (pp.166-192). En J. Law, Sh. Reilly y C. McKean (Ed.) *Language Development. Individual differences in a social context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643719.010>
- Levinson, S. C. (2006). On the human “interaction engine.” In N. J. Enfield & S. C. Levinson (Eds.), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition and Interaction* (pp. 39–69). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003135517-3>
- Mohan, M., Bajaj, G., Deshpande, A., Anakkathil Anil, M., & Bhat, J. S. (2021). Child, Parent, and Play – An Insight into These Dimensions Among Children with and without Receptive Expressive Language Disorder Using Video-Based Analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, Volume 14, 971–985. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S306733>

- Rayce, S.B., Okholm, G.T. & Flensburg-Madsen, T. (2024). Mobile device screen time is associated with poorer language development among toddlers: results from a large-scale survey. *BMC Public Health*, 15, 24(1):1050. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18447-4>
- Stivers, T., Sidnell, J., & Bergen, C. (2018). Children's responses to questions in peer interaction: A window into the ontogenesis of interactional competence. *Journal of Pragmatics*, 124, 14–30. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.013>
- Sullivan, J., Boucher, J., Kiefer, R. J., Williams, K., & Barner, D. (2019). Discourse Coherence as a Cue to Reference in Word Learning: Evidence for Discourse Bootstrapping. *Cognitive Science*, 43(1). <https://doi.org/10.1111/cogs.12702>
- Tomasello, M. (2019). *Becoming Human*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- Ton-Nu, A. T., & Nguyen, L. T. (2023). Pragmatics and Instructional Pragmatics in Second/Foreign Language Preservice Teacher Education: A Case Study in Australia and Vietnam. *RELC Journal*, 55(3), 748-763. <https://doi.org/10.1177/00336882231187163>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2014). Behavioral, Personality, and Communicative Predictors of Acceptance and Popularity in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 34(5), 585–605. <https://doi.org/10.1177/0272431613510403>
- Ying Sng, C., Carter, M., & Stephenson, J. (2018). A systematic review of the comparative pragmatic differences in conversational skills of individuals with autism. *Autism & Developmental Language Impairments*, 3. <https://doi.org/10.1177/2396941518803806>
- Zurita, D., Iniesta, J., Redón, M.A. & García-Martínez, M.I. (2021). *Exploración del Lenguaje Comprensivo y Expresivo (ELCE)*. CEPE editorial.

ANÁLISIS DEL DISCURSO INFANTIL COMO HERRAMIENTA DE DETECCIÓN DE TRASTORNO DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE: ENFOQUES TRADICIONALES Y AUTOMATIZADOS

CHILD DISCOURSE ANALYSIS AS A TOOL FOR DETECTING
DEVELOPMENTAL LANGUAGE DISORDER: TRADITIONAL AND AUTOMATED
APPROACHES

ANASTASIIA OGNEVA
UiT The Arctic University of Norway
anastasiia.ogneva@uit.no

M^a HELENA AGRAFOJO NIETO
Universidade de Santiago de Compostela
Universidad Intercontinental de la Empresa
mariahelena.agrafojo@usc.es

JENNY QUINCHIGUANGO LARA
Universidade de Santiago de Compostela
jennyalexandra.quinchiguango@usc.es

Resumen: El análisis del discurso infantil constituye una herramienta clave para la detección del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). A diferencia de otros enfoques centrados en la evaluación de los aspectos fonológicos, léxicos o morfosintácticos, el análisis del discurso permite evaluar el uso funcional del lenguaje en contextos narrativos, conversacionales y espontáneos. Esta revisión narrativa sintetiza los estudios que han empleado tanto métodos tradicionales como aproximaciones automatizadas para el análisis del discurso en población infantil, con especial atención a su aplicabilidad en el contexto español. Los métodos tradicionales, basados en grabación, transcripción y análisis estructural permiten detectar alteraciones en la organización narrativa, el uso de conectores, la coherencia textual y los aspectos pragmáticos del lenguaje. Sin embargo, estos métodos son intensivos en tiempo y dependen de la experiencia del evaluador. Por otro lado, los enfoques automatizados, basados en procesamiento del lenguaje natural (PLN) e inteligencia artificial (IA), permiten extraer rasgos lingüísticos como la longitud media del enunciado, la diversidad léxica y la coherencia global de forma rápida y objetiva. Este enfoque ha

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 43-60

Recibido: 24/9/2025, Aceptado: 10/11/2025

© Anastasiia Ogneva, M^a Helena Agrafajo Nieto, Jenny Quinchiguango Lara



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

demostrado eficacia en la clasificación automática de narraciones típicas y atípicas. No obstante, se observa todavía una escasez de estudios aplicados en español, lo que subraya la necesidad de avanzar hacia la validación y adaptación de estos métodos en nuestro entorno lingüístico y clínico.

Palabras clave: trastorno del desarrollo del lenguaje, discurso infantil, habilidades narrativas, español

Abstract: Child discourse analysis is a key tool for the detection of Developmental Language Disorder (DLD). Unlike other approaches focused on the assessment of the phonological, lexical, or morphosyntactic aspects, discourse analysis allows for the evaluation of the functional use of language in narrative, conversational, and spontaneous contexts. This narrative review synthesizes studies that have used traditional methods and automated approaches for the analysis of discourse in child populations, with special attention to their applicability in the Spanish context. Traditional methods, based on recording, transcription, and structural analysis, make it possible to detect alterations in narrative organization, the use of connectors, textual coherence, and pragmatic aspects of language. However, these methods are time-consuming and depend on the expertise of the evaluator. In contrast, automated approaches, based on natural language processing (NLP) and artificial intelligence (AI), enable the rapid and objective extraction of linguistic features such as mean length of utterance, lexical diversity, and global coherence. These approaches have shown effectiveness in the automatic classification of typical and atypical narratives. Nevertheless, there is still a scarcity of studies applied to Spanish, highlighting the need to move forward in the validation and adaptation of these methods to our linguistic and clinical context.

Keywords: developmental language disorder, child discourse, narrative skills, Spanish

INTRODUCCIÓN

El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) constituye uno de los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes y, a la vez, uno de los que mayor impacto tiene en la vida escolar y social de los niños (Bishop *et al.*, 2017). A nivel internacional, se estima una prevalencia de entre el 7% y el 10% de la población infantil en edad escolar (Law *et al.*, 2019; Norbury *et al.*, 2016). En España, el único estudio disponible hasta el momento sobre la prevalencia del TDL la sitúa en 8,27 por mil, en niños escolarizados en Andalucía (Villegas Lirola, 2022). Esto implica que en cada aula de educación primaria suele haber al menos uno o dos niños con dificultades del lenguaje que no se deben a discapacidad intelectual, pérdida auditiva o alteraciones neurológicas (Bishop *et al.*, 2017).

El TDL se caracteriza por un perfil heterogéneo de dificultades que afectan a distintos niveles de la lengua: fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática (Bishop *et al.*, 2017; Leonard, 2014b; Peña *et al.*, 2020). Estas dificultades suelen hacerse evidentes desde la etapa preescolar (en torno a los 4 años) y se

manifiestan de forma clara en los primeros cursos de educación primaria, lo que frecuentemente se debe al aumento de las demandas académicas relacionadas con el uso del lenguaje. A menudo, los niños con TDL presentan un vocabulario reducido, dificultades para construir oraciones complejas, problemas de concordancia o de uso de morfemas verbales, así como narraciones menos estructuradas y coherentes. Dichas dificultades, además de repercutir en la comunicación cotidiana, afectan al aprendizaje de la lectura, la escritura y otras materias escolares que dependen del lenguaje como vehículo de transmisión del conocimiento (Ziegenfusz *et al.*, 2022).

Una gran parte de las investigaciones sobre el TDL se ha centrado en los déficits morfosintácticos, considerados como la manifestación más característica del trastorno en distintas lenguas (Auza *et al.*, 2018; Ferinu *et al.*, 2021; Leonard, 2014a). No obstante, otros estudios han evidenciado que las dificultades se extienden también al ámbito narrativo (Acosta *et al.*, 2014; Botting, 2002; Coloma, 2014; Fichman *et al.*, 2022; Govindarajan y Paradis, 2019; Mäkinen *et al.*, 2014; Norbury y Bishop, 2003; Suárez-Romón *et al.*, 2023). La compleja naturaleza de la narración oral podría explicar las mayores dificultades que presentan niños con TDL. La narración oral exige la integración de múltiples dimensiones del lenguaje y se organiza en dos niveles: por un lado, la microestructura que abarca la cohesión interna de los relatos y, por otro lado, la macroestructura, que hace referencia a la coherencia y organización global de la historia (Paradis *et al.*, 2013).

En este contexto, el estudio de las habilidades narrativas no solo resulta clave para comprender la naturaleza del TDL, sino también para su detección y evaluación clínica. A diferencia de las tareas aisladas de vocabulario o morfosintaxis, las narraciones ofrecen una visión más completa de cómo los niños utilizan el lenguaje en situaciones comunicativas cercanas a la vida real. Así, la narrativa se ha consolidado como un indicador sensible de las dificultades lingüísticas, al integrar simultáneamente aspectos microestructurales y macroestructurales del discurso (Acosta *et al.*, 2014; Gillam *et al.*, 2017). Este valor diagnóstico ha motivado que los procedimientos de evaluación del TDL incluyan, cada vez con mayor frecuencia, el análisis del discurso infantil.

En paralelo, los avances en procesamiento del lenguaje natural (PLN) y aprendizaje automático (AA) han abierto nuevas posibilidades en esta línea (Hu *et al.*, 2025; Lammert *et al.*, 2025). En la última década, se han desarrollado

sistemas capaces de transcribir automáticamente el habla, extraer rasgos lingüísticos y entrenar modelos predictivos que discriminan entre niños con y sin TDL con una precisión notable. Estas herramientas prometen hacer más eficiente el cribado y reducir las desigualdades en el acceso al diagnóstico, especialmente en áreas con escasez de logopedas. No obstante, la mayoría de estos desarrollos se han llevado a cabo en inglés. En el contexto hispanohablante, la investigación en métodos automatizados de detección de TDL es aún emergente, y persisten múltiples retos: la escasez de corpus representativos de habla infantil, la variabilidad dialectal del español o la necesidad de validar clínicamente los algoritmos.

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una aproximación a distintos métodos tradicionales y automatizados de análisis del discurso infantil para la detección de TDL, con un énfasis especial en su aplicabilidad al ámbito español¹. En las siguientes secciones se describen en detalle los procedimientos tradicionales de análisis, las aproximaciones automatizadas más recientes, sus ventajas y limitaciones, y las perspectivas de desarrollo en nuestro entorno lingüístico y clínico.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Análisis del discurso infantil*

El discurso narrativo infantil se puede evaluar a partir de la producción espontánea, por ejemplo, en conversaciones o narraciones libres, o mediante procedimientos más estructurados, como el recontado de historias o la descripción de secuencias de imágenes. La producción espontánea se puede encontrar en diferentes corpus disponibles (por ejemplo, el corpus de Diez-Itza, el corpus Koiné, o el corpus de Serra-Solé disponible en CHILDES (Diez-Itza *et al.*, 1996; Fernández Pérez, 2011; MacWhinney, 2000). Aunque la producción espontánea ofrece una muestra natural del lenguaje, presenta diversas limitaciones que conviene distinguir. Por un lado, existen limitaciones de carácter conceptual, relacionadas con la representatividad de las muestras, la variabilidad del contenido según factores sociodemográficos y la dificultad para comparar narraciones entre sujetos distintos. Por otro lado, se añaden limitaciones metodológicas, ya que la

1 Al tratarse de una revisión narrativa, el trabajo no persigue la exhaustividad bibliográfica ni el metaanálisis, sino integrar algunos hallazgos representativos y discutir su implicación clínica en el contexto hispanohablante.

transcripción, la anotación detallada y el análisis manual requieren un elevado tiempo de procesamiento y dependen en gran medida del criterio de la persona evaluadora (Hunston, 2002; Scaff *et al.*, 2025; Tomasello y Stahl, 2004).

El análisis de muestras de habla espontánea en corpus de lenguaje infantil combina enfoques manuales, computacionales y estadísticos con el fin de captar el desarrollo lingüístico y la variabilidad interindividual. La transcripción manual sigue siendo un pilar fundamental, aunque suele apoyarse en programas especializados como *Phon* (para el análisis fonético-fonológico), *ELAN* (para la anotación multimodal) o *Praat* (para el análisis acústico) (Lorenzo Herrera y Figueiredo Palacios, 2020). El formato de transcripción CHAT y los programas CLAN han facilitado la codificación detallada de enunciados, estructuras morfosintácticas y rasgos discursivos, así como la posibilidad de realizar consultas complejas en grandes bases de datos (MacWhinney, 2000). Los corpus del lenguaje espontáneo permiten estudiar procesos fonológicos en el habla infantil, lo que indica que incluso muestras relativamente pequeñas (unas 50 palabras) pueden proporcionar datos descriptivos consistentes (Morrison y Shriberg, 1992). También se utilizan medidas cuantitativas, como el cálculo de la longitud media de enunciado (LME) (Brown, 1973; Miller y Chapman, 1981), la diversidad léxica o *ratio type-token* (TTR) (Richards, 1987), el recuento de errores gramaticales o las frecuencias de aparición de ciertos fenómenos lingüísticos, como, por ejemplo, las construcciones condicionales en el habla infantil (Enríquez Martínez, 2022) o la emergencia de las representaciones en el habla privada de los niños (Navarro Ciurana, 2023).

2.2. Instrumentos de evaluación del discurso narrativo infantil

Mientras la producción espontánea constituye una fuente valiosa de información sobre el uso funcional del lenguaje, los procedimientos estructurados resultan útiles para garantizar condiciones homogéneas de recogida de datos y facilitar la fiabilidad diagnóstica. En este tipo de procedimientos se emplean habitualmente materiales de apoyo como láminas, secuencias de viñetas, ilustraciones o cuentos breves, que sirven de estímulo para guiar la producción narrativa. A partir de estos materiales, las narraciones pueden obtenerse principalmente de dos formas: por un lado, mediante la generación de una historia original, en la que el niño construye un relato propio a partir de las imágenes o estímulos presentados; y, por otro, a través del recontado de historias, en el que tras escu-

char o leer un cuento, se le solicita que lo reproduzca con sus propias palabras. Ambos formatos han demostrado ser útiles para evaluar tanto la microestructura (complejidad léxica y sintáctica, errores morfosintácticos, fluidez) como la macroestructura (organización de la trama, inclusión de personajes y eventos, coherencia global) de las narraciones infantiles (véase Sánchez-Gómez *et al.*, 2024 para revisión sistemática en niños con discapacidad intelectual).

En lo que se refiere a la población con TDL, la tarea de cuento mediante imágenes ha sido una de las más utilizadas en la investigación, en ocasiones contrastada con la de recuento con apoyo en imágenes (Acosta *et al.*, 2013; Blom y Boerma, 2016; Fey *et al.*, 2004; Norbury y Bishop, 2003; Pearce *et al.*, 2010; Suárez-Romón *et al.*, 2023). Asimismo, se han empleado materiales audiovisuales, como programas de televisión o películas de animación sin lenguaje verbal, que permiten trabajar con eventos más complejos y han demostrado utilidad en el estudio de otros trastornos del neurodesarrollo (Diez-Itza *et al.*, 2018).

En cuanto a los instrumentos concretos, el cuento ilustrado *Frog, where are you?* (Mayer, 1969) y sus adaptaciones han sido uno de los más extendidos, junto con el *Renfrew Bus Story Test* (Glasgow y Cowley, 1994). El primero – *Frog, where are you?* – constituye uno de los materiales más clásicos en la investigación del discurso infantil. Este libro ilustrado, que narra las aventuras de un niño y su perro en busca de una rana perdida, ha sido ampliamente empleado para elicitar narraciones, debido a su carácter atractivo y su estructura argumental sencilla, pero completa. Las producciones derivadas de este material han sido analizadas tanto desde una perspectiva macroestructural – valorando la inclusión de episodios narrativos, la secuencia de eventos y la coherencia global – como microestructural (Berman, 1988; Reilly *et al.*, 2004). El segundo – *Renfrew Bus Story Test* – es una prueba en la que el evaluador cuenta al niño una breve historia ilustrada y, a continuación, este debe volver a narrarla apoyándose en las imágenes. La tarea permite analizar tanto la comprensión y memoria del relato como la expresión oral, proporcionando medidas de longitud media de enunciado, complejidad sintáctica, riqueza léxica y coherencia narrativa (Pankratz *et al.*, 2007).

Más recientemente, el *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)* (Gagarina *et al.*, 2012), adaptado al castellano por Ezeizabarrena y García del Real (2020), ha supuesto un avance importante. A diferencia de otros materiales, el *MAIN* ofrece una alta validez ecológica, ya que las tareas propuestas

se basan en formatos narrativos naturales y situaciones comunicativas funcionales, lo que refleja de manera más fiable cómo los niños utilizan el lenguaje en contextos reales. Además, permite realizar comparaciones translingüísticas, dado que ha sido traducido a más de 90 lenguas y diseñado para evaluar a niños entre 3 y 12 años. Esta prueba incluye tres tareas: contar (*story telling*), recontar (*story retelling*) y responder preguntas de comprensión. Esto posibilita analizar tanto la producción como la comprensión narrativa, valorando aspectos microestructurales (LME, diversidad léxica, complejidad gramatical) y macroestructurales (coherencia, cohesión, inclusión de episodios narrativos). Esta prueba ha sido empleada internacionalmente con niños bilingües y multilingües, con desarrollo típico y con TDL (Altman *et al.*, 2015; Boerma *et al.*, 2016; Fichman *et al.*, 2022; Rodina, 2016) y en España (Ezeizabarrena y García del Real, 2020; Suárez-Romón *et al.*, 2023).

3. HABILIDADES NARRATIVAS EN NIÑOS Y NIÑAS CON TDL

3.1 Estudios internacionales

Diversos estudios internacionales han documentado dificultades narrativas persistentes en TDL (Blom y Boerma, 2016; Boerma *et al.*, 2016; Norbury y Bishop, 2003; Tsimpli *et al.*, 2016). Las investigaciones señalan que los niños con TDL producen historias más cortas, menos organizadas y con menor cohesión. Además, cometen más errores morfosintácticos y muestran limitaciones en la comprensión inferencial. Blom y Boerma (2016) analizaron las dificultades de los niños con TDL en la macroestructura narrativa, comparando su rendimiento con el de niños con desarrollo típico en dos tareas distintas: comprensión de historias y generación de historias. El estudio longitudinal, realizado con 129 niños holandeses (84 con trastorno del lenguaje y 45 controles), mostró que al inicio los niños con dificultades rendían peor en ambas tareas. Sin embargo, un año después, las diferencias desaparecieron en la comprensión, mientras que persistieron en la generación narrativa, donde los niños con desarrollo típico seguían superando a los del grupo clínico. Además, se halló que la atención sostenida mediaba la relación entre el trastorno del lenguaje y el desempeño narrativo, lo que sugiere que los problemas de macroestructura no dependen únicamente de factores lingüísticos, sino también de componentes cognitivos. Estos resultados subrayan que las habilidades narrativas pueden evolucionar con la edad y depen-

den del tipo de tarea empleada, y apoyan la utilidad del discurso narrativo como herramienta diagnóstica y educativa, teniendo en cuenta tanto factores lingüísticos como atencionales.

Mäkinen *et al.* (2014) analizaron las narraciones de niños finlandeses con TDL desde una perspectiva lingüística y pragmática, con el objetivo de ofrecer una visión integral de sus habilidades narrativas. 19 niños con TDL (edad media: 6;1) y 19 niños con desarrollo típico (edad media: 6;2) produjeron narraciones a partir de una secuencia de imágenes. Se evaluaron la productividad y complejidad lingüística, la exactitud gramatical y referencial, el contenido de los eventos, el uso de expresiones de estados mentales y la comprensión narrativa. Los resultados mostraron que los niños con TDL presentaban dificultades en todos los aspectos de la narración, salvo en una medida de productividad (número de unidades de comunicación). Además de las limitaciones en la estructura lingüística, también se observaron dificultades en dimensiones pragmáticas como la referencia, el contenido de los eventos, la inclusión de estados mentales y la capacidad de inferencia. Los autores destacan la importancia de considerar los aspectos pragmáticos en la evaluación narrativa de los niños con TDL, ya que aportan información valiosa sobre su competencia comunicativa más allá de la gramática.

Coloma (2012) y Pavez *et al.* (2015) investigaron las habilidades narrativas de niños hispanohablantes de Chile. En el primer estudio, se investigó cómo los niños con TDL utilizan recursos lingüísticos para dar continuidad y coherencia a sus relatos, en comparación con sus pares con desarrollo típico. Los resultados evidenciaron que los niños con TDL emplean menos variedad de conectores y referencias, además de presentar un mayor número de errores en su uso, lo que repercute en narraciones menos fluidas y coherentes. En contraste, los niños con desarrollo típico lograron discursos mejor organizados y cohesionados. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el TDL afecta no solo el nivel gramatical, sino también la capacidad discursiva, y destacan la importancia de trabajar estrategias de cohesión en la evaluación e intervención terapéutica. En el estudio de Pavez *et al.* (2015) se analizó la gramaticalidad y la complejidad oracional en narración y conversación en niños chilenos de 4 y 6 años con TDL comparándolos con pares con desarrollo típico. Los resultados mostraron que el tipo de discurso influye en el desempeño gramatical: la narración, al exigir mayor elaboración lingüística, evidenció más errores gramaticales y limitaciones en la construcción de oracio-

nes complejas, especialmente en los niños con TDL. En cambio, la conversación, al ser más colaborativa y menos exigente, permitió un mejor rendimiento relativo, aunque a los seis años también se observaron dificultades persistentes en la gramaticalidad. Estos hallazgos destacan la relevancia de considerar el tipo de discurso en la evaluación y apoyo terapéutico de niños con TDL.

3.2. Estudios en España

En el contexto hispanohablante, varios estudios realizados en España han evidenciado que el discurso narrativo es una de las áreas más afectadas en niños con TDL (Acosta *et al.*, 2011; Coloma *et al.*, 2012).

Acosta y colaboradores investigaron el discurso narrativo en niños con TDL y documentaron de manera sistemática las dificultades que presentan estos niños en la producción y comprensión de narraciones, se encontraron limitaciones significativas en la macroestructura, la complejidad sintáctica y la comprensión global de las historias. El estudio de Acosta *et al.* (2011) aporta un análisis cualitativo de la narrativa en cinco alumnos de infantil con TDL y examina el impacto de un programa de intervención temprana. A partir de una muestra de cinco niños con TDL de educación infantil en Tenerife, los autores analizaron tanto la macroestructura (estructura episódica, coherencia global) como la microestructura (recursos cohesivos, diversidad léxica y gramática) de las narraciones, y constataron un notable deterioro en todas estas dimensiones en comparación con lo esperado para la edad. Tras la implementación de un programa intensivo de lectura dialógica y estimulación narrativa con una duración de 120 sesiones distribuidas en dos cursos escolares, se observaron mejoras significativas en la coherencia, cohesión y riqueza léxica de las producciones. Este trabajo pone de relieve la persistencia de los déficits narrativos en el TDL desde edades tempranas, al tiempo que muestra el potencial de la intervención sistemática como vía para favorecer el desarrollo narrativo y, en consecuencia, apoyar el futuro aprendizaje lector.

Acosta *et al.* (2013) compararon la producción y comprensión narrativa de 35 niños con TDL y 21 con desarrollo típico mediante la narración del cuento *Rana, ¿dónde estás?* (*Frog, where are you?* de Mayer, 1969). Los resultados mostraron que los niños con TDL presentaban un peor desempeño en el manejo del cuento sin ayuda, una macroestructura más limitada, una sintaxis menos compleja y dificultades significativas en la comprensión global, hallazgos que se suman a

investigaciones previas en español que señalan limitaciones en el uso de recursos cohesivos, diversidad léxica y formas morfológicas (Acosta *et al.*, 2011, Coloma *et al.*, 2012). En un estudio posterior, Acosta *et al.* (2014) analizaron la agramaticidad en el discurso narrativo de escolares con TDL y la compararon con las producciones de niños con desarrollo típico. Los resultados de esta investigación indican que los niños con TDL cometían más errores gramaticales y producían un número significativamente mayor de oraciones agramaticales – incluyendo estructuras incompletas o desorganizadas – en comparación con los niños con desarrollo típico.

En un estudio reciente, Suárez-Romón *et al.* (2024) utilizaron el instrumento *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) (Gagarina *et al.*, 2012) para evaluar las habilidades narrativas de niños y niñas hispanohablantes procedentes de Asturias con TDL. El análisis de las narraciones orales se centró en la micro- y la macroestructura narrativa y los errores fonológicos y morfológicos. Los resultados de este estudio han demostrado que los niños con TDL producen narraciones más cortas, menos detalladas, con menor longitud media de enunciado y con mayor número de errores fonológicos y morfológicos en comparación con sus pares con desarrollo típico.

Los trabajos pioneros en población española coinciden en señalar que la evaluación de las habilidades narrativas permite detectar con sensibilidad las dificultades lingüísticas y pragmáticas del TDL, reforzando la importancia de integrar el análisis de la microestructura, la macroestructura y la comprensión en la caracterización de este trastorno.

4. HACIA EL ANÁLISIS AUTOMATIZADO DEL DISCURSO INFANTIL: MÉTODOS EMERGENTES

Los avances recientes en inteligencia artificial (IA), incluyendo el aprendizaje automático (AA) y el procesamiento de lenguaje natural (PLN), han manifestado ya su eficacia en cuanto a la detección automática de ciertas características lingüísticas en una muestra (Lammert *et al.*, 2025) o la clasificación de las personas en grupos de hablantes según sus características del lenguaje narrativo (Coco *et al.*, 2025).

La automatización del análisis del discurso infantil busca aliviar el coste de transcripción y codificación, y facilitar medidas micro- y macroestructurales

con técnicas de PLN y aprendizaje automático (AA). En la actualidad es posible etiquetar parte de la oración, parsear sintaxis y derivar índices narrativos de forma semiautomática. Además, se están ensayando *pipelines* “de extremo a extremo” con reconocimiento automático del habla (*automatic speech recognition*, ASR) y modelos de lenguaje modernos para puntuar macroestructura. En esta línea, una investigación preliminar de Albudoor (2019, 2021) exploró la factibilidad de emplear ASR en la evaluación de niños bilingües español-inglés. Al analizar grabaciones de tareas del BESA-ME y el test de lenguaje narrativo (Gillam y Pearson, 2004; Gillam *et al.*, 2010) mediante la API de Google Cloud, los autores hallaron que el ASR alcanzaba un acuerdo moderado con los jueces humanos (81% en inglés, 84% en español). Aunque el diseño no permitió estimar la validez diagnóstica ni empleó métricas más rigurosas de fiabilidad, el trabajo constituye un primer paso que muestra el potencial del ASR para reducir la carga de transcripción y puntuación en evaluaciones bilingües, y abre la vía a estudios posteriores más robustos.

Posteriormente, Albudoor y Peña (2022) exploraron la viabilidad del ASR como herramienta para identificar el TDL en niños bilingües español-inglés. En este estudio, 84 niños bilingües (25 con TDL y 59 con desarrollo típico) realizaron el subtest de morfosintaxis de la prueba BESA-ME en las dos lenguas. Sus respuestas se puntuaron manualmente y mediante un sistema ASR basado en Google Cloud. Los resultados mostraron una concordancia moderada entre puntuaciones humanas y automáticas y tasas de clasificación similares (92% en puntuaciones realizadas por personas y 88% por ASR). El estudio aporta evidencia preliminar de que el ASR puede ser una herramienta técnica viable para evaluar la producción expresiva en contextos bilingües, ofreciendo una alternativa para superar la falta de logopedas bilingües. No obstante, los autores señalan limitaciones, como la variabilidad de los resultados según tipo de ítem y lengua, y subrayan la necesidad de validar este tipo de herramientas en condiciones de administración en vivo y con una mayor diversidad dialectal.

En paralelo, otros autores han explorado el uso de algoritmos de aprendizaje automático supervisado y no supervisado para analizar narrativas infantiles y clasificar a los niños según riesgo de TDL. Georgiou y Theodorou (2024) aplicaron un modelo supervisado de red neuronal para discriminar entre TDL y desarrollo típico en hablantes de griego chipriota, y lograron una exactitud supe-

rior al 90%. En este estudio, los rasgos más predictivos resultaron ser la producción morfosintáctica, el vocabulario y la repetición de oraciones, mientras que las medidas de percepción aportaron menor valor. Por su parte, Selvanayagam (2025) adoptó un enfoque no supervisado, analizando más de mil narrativas en inglés con 64 rasgos lingüísticos mediante reducción dimensional y técnicas de *clustering*. Sus resultados revelaron que las diferencias más marcadas entre grupos no se encontraban en la complejidad gramatical, sino en la cantidad de producción verbal, lo que llevó al autor a proponer una visión continua y multidimensional de las habilidades lingüísticas, en lugar de una categorización dicotómica entre TDL y desarrollo típico.

En conjunto, estas investigaciones muestran la diversidad de enfoques en el campo: desde sistemas basados en ASR y cribado automatizado, pensados para mejorar la eficiencia de la administración y la transcripción, hasta modelos de ML supervisados y no supervisados, orientados a identificar patrones latentes en los datos narrativos y a cuestionar la conceptualización tradicional del TDL. Sin embargo, también ponen de manifiesto limitaciones importantes: la fiabilidad aún reducida del ASR con habla infantil, la variabilidad entre tareas de elicitación, el riesgo de sesgos en modelos entrenados con corpus limitados y la necesidad de validación en contextos diversos. A pesar de ello, la evidencia acumulada apunta a que la automatización del análisis de discurso infantil representa una de las vías más prometedoras para mejorar la detección temprana del TDL y avanzar hacia evaluaciones más eficientes, inclusivas y escalables (Albudoor y Peña, 2022; Hu *et al.*, 2025; Lammert *et al.*, 2025).

5. REFLEXIONES FINALES

La revisión realizada pone de relieve, en primer lugar, la sólida evidencia internacional que sitúa las habilidades narrativas como un marcador sensible para la detección de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (Blom y Boerma, 2016; Boerma *et al.*, 2016; Norbury y Bishop, 2003). Diversos estudios en contextos europeos y norteamericanos han demostrado que las medidas de microestructura (longitud de los enunciados, diversidad léxica, errores morfosintácticos) y de macroestructura (organización de la trama, inclusión de personajes, coherencia global) permiten diferenciar a los niños con TDL de sus pares con desarrollo típico, tanto en contextos monolingües como bilingües. En España, aunque existen trabajos que han validado procedimientos narrativos en población infantil

(Suárez-Romón *et al.*, 2024), la investigación todavía es más limitada en comparación con el ámbito anglosajón y nórdico, y con frecuencia se centra en la adaptación de instrumentos ya existentes.

La narrativa constituye un doble eje de interés en la investigación sobre el TDL: por un lado, como un marcador diagnóstico, capaz de aportar información clínica relevante más allá de las pruebas estandarizadas de vocabulario o morfosintaxis (Acosta *et al.*, 2014; Coloma, 2014; Fichman *et al.*, 2022; Mäkinen *et al.*, 2014; Norbury y Bishop, 2003). Por otro, como un objetivo de intervención, dado que la enseñanza de estrategias narrativas se ha asociado con mejoras en el rendimiento académico, la comprensión lectora y la participación social de los niños con TDL (Acosta *et al.*, 2018).

No obstante, deben reconocerse varias limitaciones de la literatura disponible. En primer lugar, los estudios difieren en cuanto a los procedimientos empleados (narración espontánea, recontado, generación de historias a partir de viñetas), lo que dificulta la comparación de resultados entre investigaciones. En segundo lugar, gran parte de los datos provienen de muestras reducidas o poco representativas, lo que limita la generalización. En tercer lugar, el uso de análisis manuales y dependientes del juicio del evaluador implica altos costes de tiempo y cierta subjetividad en la codificación. Finalmente, la mayor parte de la evidencia procede de países anglófonos, lo que plantea dudas sobre la transferencia directa de sus hallazgos a lenguas románicas como el español.

En cuanto a las líneas futuras de investigación, destacan varias prioridades. La primera es la estandarización de instrumentos en español y en otras lenguas del territorio español que permitan obtener medidas comparables y validadas de la producción narrativa en distintas variedades dialectales. Si bien el instrumento MAIN ya cuenta con adaptaciones al castellano, catalán y euskera, aún no ha sido adaptado ni validado para el gallego² (Camus y Aparici, 2020, 2022; Ezeizabarrena y Garcia del Real, 2020), lo que limita la cobertura de este recurso en la realidad plurilingüe del país. La segunda, la integración de métodos automatizados, incluyendo el procesamiento de lenguaje natural y el reconocimiento automático del habla, que pueden reducir la carga de transcripción y aportar indicadores objetivos de desempeño narrativo. La tercera es la necesidad

2 La adaptación del MAIN al gallego se está llevando a cabo por Ogneva y Velo Casas y estará disponible a finales de 2025.

de estudios longitudinales, que permitan analizar la estabilidad de las dificultades narrativas a lo largo del tiempo y su valor predictivo respecto al desarrollo académico y social.

En definitiva, aunque la narrativa se ha consolidado como un indicador valioso en la evaluación e intervención en TDL, queda pendiente una mayor consolidación de la evidencia en el ámbito español, así como la incorporación de metodologías automatizadas que faciliten su implementación en la práctica clínica y educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Víctor M.R., del Valle Hernández, Nayarit y Ramírez Santana, Gustavo (2018). La intervención en habilidades narrativas en alumnado con dificultades del lenguaje. Una oportunidad para el trabajo colaborativo entre logopedas, profesorado y familias. *Revista de Logopedia, Foniatría y audiología*, 38(2), 41-44. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2018.03.001>
- Albudoor, Nahar, Peña, Elizabeth D., y Bedore, Lisa M. (2019). Diagnosing language impairment in bilingual children: speech recognition vs. human scoring [Presentation]. University of California, Irvine Digital Learning Lab, Irvine, CA.
- Albudoor, Nahar (2021). *Identifying Language Disorder in Bilingual Children Using Automatic Speech Recognition: A Feasibility Study* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin]. <https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/bitstreams/bf46cf76-e43c-4901-a791-34b6950af029/content>
- Albudoor, Nahar, y Peña, Elizabeth D. (2022). Identifying Language Disorder in Bilingual Children Using Automatic Speech Recognition. *Journal of speech, language, and hearing research*, 65(7), 2648–2661. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00667
- Altman, Carmit, Armon-Lotem, Sharon, Fichman, Sveta, y Walters, Joel (2015). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 165-193. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000466>
- Auza B, A., Harmon, M. T., y Murata, C. (2018). Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 71, 52–60. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>
- Berman, Ruth A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11(4), 469-497. <https://doi.org/10.1080/01638538809544714>
- Bishop, Dorothy V. M., Snowling, Margaret J., Thompson, Paul A., Greenhalgh, Trisha y the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Blom, Elma y Boerma, Tessel (2016). Why do children with language impairment have difficulties with narrative macrostructure? *Research in developmental disabilities*, 55, 301-311. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.001>
- Boerma, Tessel, Leseman, Paul, Timmermeister, Mona, Wijnen, Frank, y Blom, Elma (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implica-

- tions for clinical practice. *International journal of language & communication disorders*, 51(6), 626-638. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12234>
- Botting, Nicola (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct2240a>
- Brown, Roger (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674732469>
- Camus, Alondra E. y Aparici, Melina (2020). Adapting the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) to Catalan. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 31-36.
- Camus, Alondra E. y Aparici, Melina (2022) Macroestructura y microestructura narrativa en población infantil bilingüe con TDL: una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Logopedia*, 13(1). e82548. <https://doi.org/10.5209/rlog.82548>
- Coco, Moreno I., Smith, Giuditta, Spelorzi, Roberta, y Garraffa, Maria (2025). Moving to continuous classifications of bilingualism through machine learning trained on language production. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28(1), 248-256. <https://doi.org/10.1017/S1366728924000361>
- Coloma, Carmen (2012). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con TEL*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23876/21013044.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Coloma, Carmen (2014). Discurso narrativo en escolares de 1º básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47(84), 3-20. <http://doi.org/10.4067/S0718-09342014000100001>
- Coloma, Carmen Julia, Pavez Mercedes, María, Peñaloza, Christian y Araya, Claudia. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastorno específico del lenguaje. *Onomázein*, (26), 351-375.
- Diez-Itza, Eliseo y Pérez-Toral, Marta (1996). El desarrollo temprano de funciones discursivas. En Miguel Pérez-Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, enskera y gallego* (pp. 401-408). Universidade de Santiago de Compostela.
- Diez-Itza, Eliseo, Martínez, Verónica, Pérez, Vanesa y Fernández-Urquiza, Maite (2018). Explicit Oral Narrative Intervention for Students with Williams Syndrome. *Frontiers in psychology*, 8, 2337. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02337>
- Enríquez Martínez, Iván. (2022). El desarrollo de las construcciones condicionales en el habla infantil: Estudio de corpus. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 60(2), 139-167. <http://dx.doi.org/10.29393/rla60-15dcie10015>
- Ezeizabarrena, María José y García del Real, Isabel. (2020). The Spanish adaptation of MAIN. *ZAS Papers in Linguistics*, 64, 211-220.
- Ferinu, Laura, Ahufinger, Nadia, Pacheco-Vera, Fernanda, Andreu, Llorenç y Sanz-Torrent, Mónica (2021). Dificultades morfosintácticas en niños y niñas de 5 a 8 años con trastorno del desarrollo del lenguaje a través de subpruebas del CELF-4. *Revista de logopedia, foniatria y audiolgía*, 41(1), 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.05.002>
- Fernández Pérez, Milagros (2011). El corpus *koiné* de habla infantil. Líneas maestras. En Milagros Fernández Pérez (Ed), *Lingüística de corpus y adquisición de la lengua* (pp. 11-36). Arco Libros.
- Fey, Marc E., Catts, Hugh W., Proctor-Williams, Kerry, Tomblin, J. Bruce y Zhang, Xuyang (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(6), 1301-1318. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/098](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/098)

- Fichman, Sveta, Walters, Joel, Melamed, Ravit y Altman, Carmit. (2022). Reference to characters in narratives of Russian-Hebrewbilingual and Russian and Hebrew monolingual children with developmental language disorder and typical language development. *First Language*, 42(2), 263-291. <https://doi.org/10.1177/0142723720962938>
- Gagarina, Natalia, Klop, Daleen, Kunnari, Sari, Tantele, Koula, Välimaa, Taina, Balciuniene, Igrida, Bohnacker, Ute y Walters, Joel. (2012). Multilingual assessment instrument for narratives (MAIN). *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 1-140. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Georgiou, Gergious P. y Theodorou, Elena (2024). Detection of developmental language disorder in Cypriot Greek children using a neural network algorithm. *Journal of Technology in Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1007/s41347-024-00460-4>
- Gillam, Ronald B. y Pearson, Nils A. (2004). *TNL: Test of Narrative Language*. Pro-ed.
- Gillam, Ronald B., Peña, Elizabeth D., Bedore, Lisa M. y Pearson, Nils A. (2010). *Test of Narrative Language, Spanish Experimental Version* (unpublished test).
- Gillam, Sandra L., Gillam, Ronald B., Fargo, Jamison D., Olszewski, Abbie y Segura, Hugo. (2017). Monitoring indicators of scholarly language: A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills. *Communication Disorders Quarterly*, 38(2), 96-106. <https://doi.org/10.1177/1525740116651442>
- Glasgow, Cheryl y Cowley, Judy (1994). *The Renfrew Bus Story: Language screening by narrative recall – Examiner’s manual*. The Centreville School.
- Govindarajan, Krithika y Paradis, Joanne (2019). Narrative abilities of bilingual children with and without developmental language disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors. *Journal of Communication Disorders*, 77, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.10.001>
- Hu, Yangna, Ngai, Cindy Sing Bik y Chen, Sihui (2025). Automated Approaches to Screening Developmental Language Disorder: A Comprehensive Review and Future Prospects. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 68(5), 2478-2498. https://doi.org/10.1044/2025_JSLHR-24-00488
- Hunston, Susan (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lammert, Jessica M., Roberts, Angela C., McRae, Ken, Batterink, Laura J. y Butler, Blake E. (2025). Early Identification of Language Disorders Using Natural Language Processing and Machine Learning: Challenges and Emerging Approaches. *Journal of speech, language, and hearing research*, 68(2), 705–718. https://doi.org/10.1044/2024_JSLHR-24-00515
- Law, James, McKean, Cristina, Murphy, Carol-Ane, y Thordardottir, Elin (Eds.). (2019). *Managing children with developmental language disorder: Theory and practice across Europe and beyond*. Routledge.
- Leonard, Laurence B. (2014a). Specific language impairment across languages. *Speech and language impairments in children*, 8(1), 115-129. <https://doi.org/10.1111/cdep.12053>
- Leonard, Laurence B. (2014b). *Children with specific language impairment*. MIT press.
- Lorenzo Herrera Lara y Figueiredo Palacios, Pablo (2020). El software Phon, su utilidad en el análisis de errores fonológicos de aprendices angloparlantes de ELE y una posible aplicación didáctica. En Pilar Taboada de Zúñiga Romero y Rocío Barros Lorenzo (eds). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/ELE2* (pp. 671-684), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MacWhinney, Brian (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Lawrence Erlbaum.

- Mäkinen, Leena, Loukusa, Soile, Leukkanen, Päivi, Leinonen, Eeva y Kunnari, Sara. (2014). Linguistic and pragmatic aspects of narration in Finnish typically developing children and children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28(6), 413-427. <https://doi.org/10.3109/02699206.2013.875592>
- Mayer, Mercer (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers.
- Miller, Jon F. y Chapman, Robin S. (1981). The relation between age and mean length of utterance in morphemes. *Journal of Speech and Hearing Research*, 24(2), 154-161. <https://doi.org/10.1044/jshr.2402.154>
- Morrison, Judith A., y Shriberg, Lawrence D. (1992). Articulation testing versus conversational speech sampling. *Journal of speech and hearing research*, 35(2), 259-273. <https://doi.org/10.1044/jshr.3502.259>
- Navarro Ciurana, David. (2023). Distanciamiento pragmático a través de representaciones no enmarcadas: el habla privada durante el juego simbólico infantil. *Pragmalingüística*, 31, 363-386. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.16>
- Norbury, Courtenay Frazier y Bishop, Dorothy V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 38(3), 287-313. <https://doi.org/10.1080/13682031000108133>
- Norbury, Courtenay Frazier, Gooch, Debbie, Wray, Charlotte, Baird, Gillian, Charman, Tony, Simonoff, Emily, Vamvakas, George y Pickles, Andrew (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Pankratz, Mary E., Plante, Elena, Vance, Rebecca e Insalaco, Deborah M. (2007). The diagnostic and predictive validity of the Renfrew Bus Story. *Language, speech, and hearing services in schools*, 38(4), 390-399. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2007/040))
- Paradis, Johanne, Schneider, Phyllis, y Duncan, Tamara S. (2013). Discriminating children with language impairment among English-language learners from diverse first-language backgrounds. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR*, 56(3), 971-981. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0050\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0050))
- Pavez, María Mercedes, Coloma, Carmen Julia, Araya, Claudia, Maggiolo, Mariangela, y Peñaloza, Christian. (2015). Gramaticalidad y complejidad en narración y conversación en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de logopedia, fonoiatría y audiología*, 35(4), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.07.004>
- Pearce, Wendy M., James, Deborah G. y McCormack, Paul F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical linguistics & phonetics*, 24(8), 622-645. <https://doi.org/10.3109/02699201003736403>
- Peña, Elizabeth D., Bedore, Lisa M., Lugo-Neris, Mirza J. y Albudoor, Nahar (2020). Identifying Developmental Language Disorder in School age Bilinguals: Semantics, Grammar, and Narratives. *Language assessment quarterly*, 17(5), 541-558. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1827258>
- Reilly, Judy, Losh, Molly, Bellugi, Ursula y Wulfeck, Beverly. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88(2), 229-247. [https://doi.org/10.1016/s0093-934x\(03\)00101-9](https://doi.org/10.1016/s0093-934x(03)00101-9)

- Richards, Brian. (1987). Type/token ratios: What do they really tell us?. *Journal of child language*, 14(2), 201-209. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012885>
- Rodina, Yulia (2016). Narrative abilities of preschool bilingual Norwegian-Russian children. *International Journal of Bilingualism*, 21(5), 617-635. <https://doi.org/10.1177/1367006916643528>
- Sánchez-Gómez, Victoria, Verdugo, Miguel Ángel, Calvo, María Isabel, Amor, Antonio M., Palomero-Sierra, Blanca y Zampini, Laura (2024). How to Assess Oral Narrative Skills of Children and Adolescents with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*, 14(4), 308. <https://doi.org/10.3390/bs14040308>
- Scaff, Camila, Loukatou, Georgia, Cristia, Alejandrina, y Havron, Naomi (2025). Demographic Biases in Naturalistic Language Recordings in the CHILDES Database. *Developmental science*, 28(3), e70011. <https://doi.org/10.1111/desc.70011>
- Selvanayagam, Niruthiha (2025). Multidimensional Analysis of Specific Language Impairment Using Unsupervised Learning Through PCA and Clustering. *arXiv preprint arXiv:2506.05498*. <https://arxiv.org/abs/2506.05498>
- Suárez-Romón, María, Suárez Coalla, Paz y Martínez López, Verónica (2023). Habilidades narrativas en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 43(1), 64. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100414>
- Tomasello, Michael y Stahl, Daniel (2004). Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? *Journal of child language*, 31(1), 101–121. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005944>
- Tsimpli, Ianthi Maria, Peristeri, Eleni y Andreou, Maria (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 195-216. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000478>
- Villegas Lirola, Francisco (2022). Trastorno específico del lenguaje en Andalucía, España: Prevalencia en función del subtipo y del género [Specific language impairment in Andalusia, Spain: Prevalence by subtype and gender]. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(3), 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.09.003>
- Ziegenfusz, Shaun, Paynter, Jessica, Flückiger, Beverley y Westerveld, Marleen F. (2022). A systematic review of the academic achievement of primary and secondary school-aged students with developmental language disorder. *Autism & developmental language impairments*, 7. <https://doi.org/10.1177/23969415221099397>

DISCURSO E IDENTIDAD EN EL TRASTORNO DE IDENTIDAD DISOCIATIVO (TID): ANÁLISIS CUANTITATIVO DE PERFILES SEMÁNTICOS EN ÁLTERS

DISCOURSE AND IDENTITY IN DISSOCIATIVE IDENTITY DISORDER (DID):
A QUANTITATIVE ANALYSIS OF SEMANTIC PROFILES IN ALTERS

CLARA REY BARONA
Universidade de Vigo
clara.rey@alumnado.uvigo.gal

Resumen: El presente trabajo explora, desde la lingüística clínica, la configuración de la identidad en el Trastorno de Identidad Disociativo (TID) mediante el análisis de perfiles semánticos con la finalidad de contribuir a un campo escasamente abordado desde la perspectiva lingüística. Para ello, se concretaron dos objetivos: (a) realizar un análisis contrastivo del tipo de sustantivos empleados por distintos álters dentro de un mismo sistema y (b) comprobar si, a nivel léxico, se recurre a palabras con diferentes cargas semánticas desde la perspectiva de la polarización, de forma que se evalúe si los términos empleados reflejan posicionamientos diferenciados. La investigación adopta un enfoque cuantitativo basado en entrevistas semiestructuradas a cuatro sistemas con diagnóstico clínico confirmado, del que se analizaron entre dos y tres álters por sistema. A partir del corpus obtenido, se analizaron patrones semánticos de sustantivos y polaridades de adjetivos, para identificar tendencias léxicas y valorativas entre álters de una misma persona. Los resultados muestran diferencias significativas en varios de los sistemas estudiados, especialmente en cuanto al grado de abstracción de los sustantivos. Asimismo, se identifican contrastes en la polaridad de los adjetivos, de modo que se evidencian posicionamientos diferentes ante estímulos similares. Esta investigación pretende complementar la perspectiva tradicional y contribuir a dar visibilidad al enfoque discursivo del trastorno.

Palabras clave: Trastorno de Identidad Disociativo (TID); álters; perfil semántico; patrones lingüísticos; producción oral

Abstract: This study explores, from the perspective of clinical linguistics, the configuration of identity in Dissociative Identity Disorder (DID) through the analysis of semantic profiles, with the aim of contributing to a field that has been scarcely addressed from a linguistic standpoint. Two main objectives were established: (a) to carry out a contrastive analysis of the types of nouns employed by different alters within the same system, and (b) to examine whether, at a lex-

ical level, words with different semantic loads are used from the perspective of polarity, in order to assess whether the terms employed reflect differentiated stances. The research adopts a quantitative approach based on semi-structured interviews with four clinically diagnosed systems, in which two to three alters per system were analyzed. Based on the resulting corpus, semantic patterns of nouns and the polarity of adjectives were examined to identify lexical and evaluative tendencies across alters within the same person. The results reveal significant differences in several of the systems studied, particularly regarding the degree of abstraction in noun usage. Moreover, contrasts were identified in the polarity of adjectives, indicating differentiated stances to similar stimuli. This study aims to complement traditional approaches and to contribute to increasing awareness of the discursive perspective on this disorder.

Keywords: Dissociative Identity Disorder (DID); alters; semantic profile; linguistic patterns; oral production

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la noción de identidad ha sido una preocupación recurrente. Tradicionalmente, se concebía como una esencia fija (Brown, 1994). Sin embargo, el pensamiento contemporáneo ya no la concibe como inmutable. Autores como Hall (1996) la entienden como un proceso de identificación que atraviesa lo social, lo cultural y lo histórico.

Una de las distinciones para comprender las distintas formas de abordar la definición de identidad es la que proponen Brubaker y Cooper (2000). Se trata de una diferenciación entre concepciones fuertes—como un núcleo esencial y estable— y concepciones débiles —como una construcción fluida, múltiple y relacional—.

Esta diferencia resulta especialmente significativa en contextos clínicos, como es el caso del Trastorno de Identidad Disociativo (IID), una condición caracterizada por la coexistencia de dos o más estados de identidad diferenciados dentro de un mismo individuo, tal y como indica el DSM-V (American Psychiatric Association, 2014, p. 292). En este sentido, una visión fuerte podría chocar con la idea de sujeto disociado, mientras que una visión débil hace plausible pensar en la multiplicidad.

En este marco, la reflexión sobre el «yo» conduce necesariamente al estudio de la subjetividad, entendida no como estabilidad, sino como un proceso. La subjetividad está mediada por factores sociales, lingüísticos, afectivos y de poder (Restrepo, 2014; Páramo, 2008) y se construye en la interacción con el entorno, los vínculos, el deseo y la afectividad (Busso et al., 2014; Butler, 2010). Asimismo,

se entiende como performativa —especialmente en cuestiones de género— y como narrativa en constante reinterpretación (Butler, 2010; Ricoeur, 1990).

1.1. La identidad en la lingüística clínica

Este trabajo se sitúa en el marco de la lingüística clínica, con un enfoque particular en el papel del lenguaje en la construcción del «yo». En este sentido es relevante el estudio de Holland (1998), que aporta un análisis etnográfico donde se observa cómo una persona diagnosticada con diferentes trastornos mentales utiliza estratégicamente diversos discursos para conformar y negociar su identidad. Según el contexto (familia, psiquiatra, pareja), modifica su modo de expresarse y justificarse, de modo que el discurso funciona como un recurso de agencia, pues no solo permite nombrarse, sino actuar, justificarse y posicionarse ante los otros.

1.2. Identidad y discurso

Las teorías contemporáneas, que siguen al análisis crítico del discurso (ACD), al postestructuralismo y al psicoanálisis (Mouffe, 1999; Laclau 2009; Butler, 2010), consideran que la identidad no preexiste al lenguaje, sino que se constituye discursivamente (Busso et al., 2013 apud Hall).

Desde el ACD, se evidencia cómo las etiquetas, los roles gramaticales y las estrategias de inclusión/exclusión reproducen jerarquías de poder y conforman la identidad de las personas (Martín Rojo, 2008; Liu, 2008). También Lean y Lee (2008) adoptan esta perspectiva y recogen la definición de los actores sociales —inclusión vs exclusión, pronombres vs sustantivos, rol gramatical, activación vs pasivación, personalización vs impersonalización, nominación vs categorización y especificidad vs generalización—.

Así, la identidad, entendida de esta manera, es inseparable del lenguaje. Diversos elementos lingüísticos contribuyen a la delimitación y construcción del «yo». Estos se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 1. Marcadores discursivos con función identitaria

Marcador discursivo	Función identitaria	Referencia
Pronombres personales y nombres	Posicionan al hablante frente a los otros.	Lean y Lee (2008); Tomlin et al. (2011)
Categorías sociales	Nombran identidades asignadas o asumidas.	Poccioni (2001)
Actos de habla	Construyen roles.	McNeil Fernández y Malaver Rodríguez (2010)
Tiempos verbales	Sitúan la identidad en el tiempo.	Georgakopoulou (2002)
Modalizadores	Expresan grados de certeza o compromiso con el discurso.	Aracelys López y Álvarez Muro (2008)
Estructuras evaluativas	Permiten expresar juicio, emoción o afecto.	Aracelys López y Álvarez Muro (2008)
Narrativas personales	Organizan la experiencia subjetiva con coherencia.	Ricoeur (1990); Grad y Martín Rojo (2008); Restrepo (2014)
Metáforas	Contribuyen en la representación del yo y del otro.	Velásquez Pérez (2007)
Construcciones léxicas nuevas	Reflejan creatividad identitaria.	Velásquez Pérez (2007)
Cortesía e impersonalización	Indican posicionamiento social y roles asumidos.	Poccioni (2001); Lean y Lee (2008)
Negaciones o disociaciones	Sirven para diferenciarse de identidades rechazadas.	Grad y Martín Rojo (2008)

1.2.1. Identidad en el discurso desde la semántica

Por su parte, la semántica discursiva entiende el discurso como un plano en el que los interlocutores construyen representaciones y sentidos compartidos (Tomlin et al., 2011). Un aspecto que consideran significativo en esta aproximación es la «gestión de la información», que consta de cuatro niveles: gestión retórica —estructuración discursiva y posicionamiento—, gestión referencial —elecciones léxicas y gramaticales para reflejar distancias o proximidades sociales—, gestión temática —selección y jerarquización— y gestión del enfoque —me-

nismos de énfasis—. Estas dinámicas organizan la representación identitaria en el discurso.

Este enfoque resulta interesante para el estudio del lenguaje en el TID, pues permite observar cómo distintos estados de identidad o *álters* presentan modos propios de organizar el discurso, interpretar las situaciones o referirse a sí y a los demás.

Por su parte, la semántica epistémica amplía esta perspectiva al subrayar que la identidad es contextual (Gerbrandy, 2000). Este modelo permite entender cómo en el TID pueden coexistir narrativas aparentemente incompatibles, pero válidas desde su punto de referencia.

Finalmente, Jantzen (2019) advierte sobre las limitaciones de considerar entidades múltiples sin identidad diferenciada, a la vez que destaca la necesidad de estructuras conceptuales que hagan posible reconocer la diversidad de perspectivas sin perder la coherencia. Aplicado al discurso, significaría que incluso si varias voces comparten un mismo cuerpo, deberían mantenerse diferenciadas mediante construcciones lingüísticas coherentes con sus perspectivas internas.

1.3. El TID

La reconceptualización de la identidad que hemos explicado resulta especialmente relevante para el análisis del Trastorno de Identidad Disociativo (TID), pues este implica una ruptura en la continuidad de la identidad.

Tal y como indican Camacho Rubio y Olmeda García (2019), el TID ha sido objeto de debate desde los inicios de la psiquiatría como disciplina. Van der Hart et al. (1996), indican que, en siglos anteriores, estos casos podrían ser interpretados como posesiones. Según Camacho Rubio y Olmeda García (2019), fue Benjamín Rush quien ofreció una primera descripción clínica y Pierre Janet quien atribuyó el trastorno a experiencias traumáticas que fragmentaban la conciencia. Con la publicación del DSM-III en 1980, el TID se incorporó como diagnóstico formal; y el DSM-V reconfiguró su definición para incluir la fragmentación de la identidad y el vínculo con el trauma infantil grave, de forma que se consolidó su reconocimiento (Spiegel et al., 2011).

Según este manual (American Psychiatric Association, 2014, p. 292), la definición del TID parte de su principal característica, que es la «presencia de

dos o más estados de personalidad distintos o una experiencia de posesión»¹. La prevalencia de este trastorno, según un estudio de Estados Unidos, es de alrededor del 1,5%. En cambio, otros trabajos lo sitúan en torno al 1% en la población general (Basterra et al., 2013; Fombellida Velasco y Sánchez Moro, 2003).

Okano (2021) plantea el llamado «problema de la alteridad» como uno de los principales desafíos clínicos, esto es, que las distintas partes de personalidad (PPs) —en otros estudios denominadas *álters*— pueden vivirse como sujetos autónomos y diferenciados. En cambio, Merckelbach et al. (2002) sugieren que los *álters* podrían entenderse como «metáforas» culturales que expresan estados emocionales diferenciados. Desde esta perspectiva, el TID se interpreta como una forma extrema de fragmentación subjetiva; en ella, los recursos discursivos son esenciales para la construcción de las múltiples identidades.

A pesar de su reconocimiento clínico, el TID sigue siendo un trastorno controvertido. Merckelbach et al. (2002) y Okano (2021) destacan la existencia de debates clínicos, como su posible solapamiento con otros trastornos. En este sentido, Loewenstein y Putnam (2004) señalan que algunos críticos han cuestionado su validez al poder considerar el TID una manifestación secundaria de otros trastornos, como el Trastorno Límite de la Personalidad (TLP) y no una afección autónoma. En la misma línea, otros profesionales de la salud, como recoge McAllister (2001), sospechan que los síntomas del TID pueden ser productos de invención o incluso inducidos por terapeutas.

A todo ello, se suma la representación del TID en los medios audiovisuales, que ha sido una fuente de estigmatización. Desde las primeras apariciones en el cine, se ha presentado a quienes lo padecen como figuras amenazantes o peligrosas, tal y como sucede en *Múltiple* (2016). Este tipo de narrativas distorsionan la realidad del trastorno y dificultan su comprensión.

A pesar de que en las últimas décadas se ha registrado un incremento de publicaciones científicas sobre el TID —la plataforma PubMed recoge un total de 1273 publicaciones sobre TID entre 1949 y 2025—, la producción ha sido desigual. En las primeras décadas, los estudios eran escasos, pero a partir de

1 Un ejemplo representativo es el de Jeanne Fery (van der Hart et al., 1996), documentado en el siglo XVI, cuyo testimonio presenta episodios de amnesia, voces internas y cambios de identidad, hoy compatibles con los criterios clínicos del TID.

1980 —año que coincide con la inclusión del TID en el DSM-III— se observa un incremento de interés. Desde entonces, el número ha crecido de forma irregular, con picos en determinadas etapas y una tendencia descendente en los años más recientes.

1.4. TID y lenguaje

Paralelamente, los estudios que abordan este trastorno desde una perspectiva lingüística son muy escasos. Una búsqueda específica en las bases de datos académicas indica la existencia de tan solo dos trabajos centrados en el vínculo entre TID y lenguaje —uno de ellos centrado en una representación cinematográfica (Eprillya, 2024)—. La escasa atención a este enfoque justifica la necesidad de realizar investigaciones desde este campo.

Debido a que la mayor parte de los estudios realizados sobre el TID está centrada en aspectos clínicos y éticos, encontramos escasas referencias al lenguaje. Camacho Rubio y Olmeda García (2019) inciden en la fragmentación narrativa como característica del TID, de forma que se refleja la desorganización subjetiva. Existe, de esta forma, una ruptura en la que cada identidad es propietaria de distintos recuerdos o de distintas perspectivas de estos recuerdos. Merckelbach et al. (2002) indican que, aunque algunos estudiosos señalan los cambios en la escritura, conducta y voz en las personas con TID, estos cambios son superficiales y no contradicen la idea de que son productos imaginarios si se interpretan como puestas en escenas de roles estratégicos.

En el ámbito anglosajón, encontramos un trabajo reciente de Domin (2020), en el que comienza a explorar la dimensión lingüística del TID. A partir de un estudio de caso, se analizaron las variaciones fonológicas, prosódicas y pragmáticas del habla de diferentes álters en una misma persona. Este trabajo encontró diferentes cambios en aspectos como el tono de voz, la pronunciación o incluso el tono discursivo, por lo que se sugiere que el lenguaje puede representar una manifestación concreta en cada identidad.

Con esto en mente, este trabajo tiene como objeto de estudio los perfiles semánticos en los álters de personas con Trastorno de Identidad Disociativo (TID). A través de este enfoque, se busca contribuir al conocimiento de la relación entre lenguaje y TID.

En este marco, esta investigación se plantea los siguientes objetivos:

- a. Realizar un análisis contrastivo entre el tipo de sustantivos empleados por los diferentes álters que conforman el sistema de una persona diagnosticada con TID a partir de sus respuestas a los mismos estímulos.
- b. Comprobar si, a nivel léxico, se recurre a palabras con diferentes cargas semánticas desde la perspectiva de la polarización, de forma que se evalúe si los términos empleados reflejan posicionamientos diferenciados.

2. METODOLOGÍA

En este apartado se presentan las estrategias metodológicas aplicadas en este estudio, con el fin de describir la producción de datos, el diseño, la selección de participantes y el análisis de datos, así como los criterios éticos que se han seguido en la investigación.

2.1. Producción de datos

Hemos identificado, vía redes sociales, a cincuenta y un individuos que conviven con dicho trastorno y generan contenido divulgativo sobre su experiencia con el TID. De este grupo, siete personas accedieron, de forma previa, a recibir la información necesaria para empezar el proceso de entrevista. Tras el envío del consentimiento y solicitud del diagnóstico, tres decidieron seguir con el proceso. Además, mediante un anuncio difundido en Instagram, se sumaron dos participantes más, de forma que se alcanzó un total de cinco participantes. Así, accedieron a tener una entrevista virtual vía Microsoft Teams (versión 25107.1606.3643.391).

Este estudio se llevó a cabo respetando la normativa en materia de protección de datos. Por tanto, se siguieron de forma estricta tanto las pautas establecidas en la *Declaración de Helsinki* (Williams, 2008) como las *Directrices de la OECD sobre la Protección de la Privacidad y los Flujos Transfronterizos de Datos Personales* (OECD, 2002). Durante la fase de recopilación de datos, se presentó a las personas entrevistadas un acuerdo de confidencialidad en el que se detallaban los objetivos del estudio y reconocían los derechos de las personas participantes. En todo momento, se ha preservado la privacidad y no se incluye información personal identificable.

Asimismo, se consideró imprescindible que las personas participantes aportaran un documento que acreditara el diagnóstico clínico de TID, con el objetivo de garantizar la validez del corpus. Esto permitió asegurar que la muestra estuviese compuesta exclusivamente por personas con diagnóstico confirmado por profesionales de la salud.

2.2. Diseño de las entrevistas

Con el fin de obtener un corpus que garantizase la validez del estudio, hemos realizado entrevistas semiestructuradas para recoger un lenguaje lo más natural y espontáneo posible. Por ello, nos decantamos por un enfoque naturalístico y no experimental, que permitiese observar el discurso fluido.

En primer lugar, hemos realizado preguntas sobre la vida cotidiana, intereses personales y experiencias, para así generar un discurso natural y espontáneo. En segundo lugar, nos hemos centrado en las experiencias de los participantes en la convivencia con el trastorno, de esta forma, abordamos, además, la comunicación entre los distintos álters y sus funciones dentro del sistema. La duración de las entrevistas varió entre 10 y 30 minutos, de forma que se priorizó la libertad de extensión de cada uno de los álters.

Hemos intentado, para facilitar el análisis contrastivo, mantener en los álters de cada persona las mismas preguntas y el mismo orden. No obstante, al ser un formato de entrevista semiestructurado y pretender adaptar las preguntas en función de la dirección espontánea de la conversación, en ocasiones no se ha podido replicar.

2.3. Criterios de exclusión

Asimismo, se establecieron dos criterios principales de exclusión para garantizar la validez del corpus:

- a. no disponer de un documento acreditativo de diagnóstico clínico de TID.
- b. presentar comorbilidades con enfermedades neurológicas o psiquiátricas que puedan alterar significativamente la producción del lenguaje y, por tanto, afectar a la validez de los datos.

Adicionalmente, por motivo del formato de este estudio, se tomó la decisión de excluir uno de los casos por la extensa duración del material disponible en comparación con otros participantes, de forma que permitiese un análisis más equilibrado.

2.4. Participantes

Hemos contado con participantes entre los 25 y 31 años y de distintas nacionalidades. De esta forma, la edad media de los participantes es de 29,77 (DE=2,77); y la edad media de diagnóstico de 27,27 (DE=3,56).

En lo que se refiere al género, este resulta complicado de definir en el caso de personas con TID. Si nos ceñimos al género del host, tendríamos un 60% (n=3) de personas con género femenino y un 40% (n=2) masculino. Si tenemos en cuenta, en cambio, el género sobre el total de álters analizados, contamos con un 53,8% (n=7) femenino y un 46,2% (n=6) masculino.

La Tabla 5 presenta la relación de los participantes de este trabajo junto con algunos de los metadatos.

Tabla 2. Relación de participantes

ID	Edad	Género	Edad de diagnóstico	Lengua materna	Nº de alters	Nº de alters entrevistados
TID01	25	Femenino	22	Español	4 oficiales, 40 reconocidos, 17 que pueden salir	3
TID02	31	Masculino	28	Español	7 (+ fragmentos)	2
TID03	31	Femenino	27	Español	15 reconocidos	3
TID04	32	Femenino	32	Español	6/7	3

Es relevante destacar que solo hemos podido entrevistar a aquellos álters con posibilidad de interactuar de forma pública y cuya presencia no pusiese en riesgo la integridad física y mental de la persona.

2.5. *Análisis de datos*

En primer lugar, se realizó la transcripción y anotación lingüística de los datos mediante ELAN (versión 6.9), una herramienta que permite segmentar el discurso en líneas de anotación y categorizar las unidades lingüísticas según los criterios establecidos. En este caso, se diseñó una plantilla de anotación con lenguaje controlado que permitía clasificar los sustantivos identificados según sus propiedades. Se optó específicamente por el análisis de este tipo de palabra por tratarse de elementos lingüísticos relevantes en la construcción del discurso. Para ello nos hemos basado en Velásquez Pérez (2007), donde se apunta que las elecciones léxicas permiten organizar la identidad del hablante.

Para la clasificación de los sustantivos, adoptamos la tipología tradicional que recoge la *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis* (Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas, 2009). Posteriormente, cada enunciado fue vinculado a su correspondiente anotación léxica, con la finalidad de organizar el corpus.

Para la clasificación de los adjetivos según su carga semántica, se adoptó una categorización tripartita según su polaridad —positivos, negativos y neutros—. Esta división sigue, por un lado, el enfoque de análisis de sentimientos que emplean Taboada et al. (2011), al asignar a cada palabra un valor de polaridad; y, por otro, al marco teórico de Martin y White (2005), que sostienen que los recursos lingüísticos que expresan actitud pueden codificarse con valores positivos o negativos. En este estudio, retomamos estas bases y aplicamos una clasificación manual, con el objetivo de observar los matices valorativos en los álters.

Con el objetivo de garantizar una clasificación lo más objetiva posible, dos personas distintas anotaron un mismo archivo. Posteriormente, se calculó el coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960), una medida estadística que permite determinar si dos evaluadores independientes obtienen un acuerdo semejante en la categorización de una muestra. Los resultados indican un acuerdo perfecto ($\kappa = 1.00$) en todas las categorías, excepto en la clasificación de sustantivos abstractos y concretos, en las que se obtuvo un porcentaje de acuerdo muy alto ($\kappa = 0.87$). Este resultado implica un nivel de concordancia prácticamente perfecto.

En primer lugar, se calcularon las frecuencias totales de las variables lingüísticas —tipos de sustantivos— mediante hojas de cálculo de Google Drive.

Esto permitió obtener una vista de la distribución de los datos por álder de cada sistema, así como posibles tendencias.

A continuación, se aplicó la prueba de ji-cuadrado de Pearson que se emplea para explicar si existe una relación entre dos variables categóricas. En este caso se ha utilizado con la finalidad de observar si dos variables categóricas —las anotaciones de cada uno de los álders— difieren estadísticamente en IBM SPSS Statistics 23. Este tipo de prueba se ha aplicado en diversas ocasiones para definir perfiles lingüísticos (Aminifard et al., 2014; Peng y Sun, 2023; Glushak, 2023)

Por último, se realizó un análisis de correspondencias múltiples con el apoyo de herramientas de inteligencia artificial que emplean bibliotecas de Python. Esta técnica permite determinar las estructuras subyacentes en datos categóricos nominales, de forma que permite detectar asociaciones relevantes entre categorías y observar si existen agrupaciones significativas dentro de los datos. El empleo de esta técnica resulta relevante en este tipo de ámbitos; en este caso, permite explorar si los álders comparten perfiles semánticos (Dou y Liu, 2022; Glynn, 2014).

3. RESULTADOS

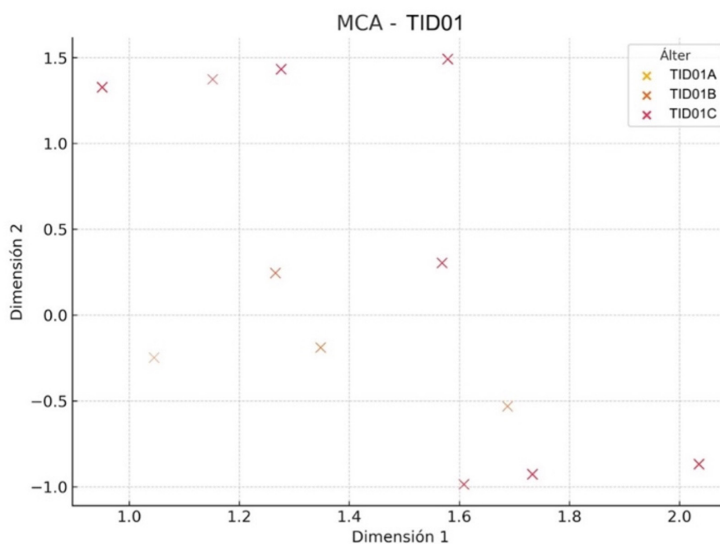
En total, se han anotado y clasificado 3375 sustantivos y 857 adjetivos en el conjunto del corpus. La estructura en la que presentamos los resultados sigue un sistema de división por cada participante con TID —TID01, TID02, TID03 y TID04—. En cada uno de sus apartados, se describen, en primer lugar, las tendencias semánticas de los sustantivos en función de su tipología semántica —abstractos o concretos— y, en segundo lugar, la polaridad de los adjetivos —positiva, negativa o neutra—. Cada uno de estos análisis se presenta desglosado por álder, de forma que se muestran tanto los valores absolutos (n), como los porcentajes correspondientes, para así identificar patrones y divergencias entre los álders de cada sistema, como datos y pruebas estadísticas.

3.1. TID01

Al aplicar el análisis de ji-cuadrado en TID01, encontramos, entre las cinco variables analizadas, dos que muestran diferencias significativas. Estas son el tipo semántico ($\chi^2 = 9,50$; $p = 0,009$) y el tipo numérico ($\chi^2 = 12,29$; $p = 0,002$). Por lo tanto, detectamos patrones diferenciados en estas dimensiones léxicas.

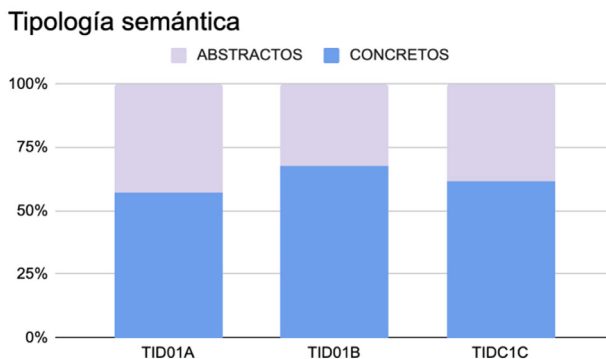
Los resultados del MCA para TID01, tal y como se ve en la Figura 1, muestran una separación clara entre los álters, particularmente entre TID01A y TID01B. Esta segmentación sugiere que los distintos álters utilizan combinaciones distintas de categorías gramaticales en sus sustantivos, lo cual refuerza la hipótesis de perfiles lingüísticos diferenciados dentro del mismo informante.

Figura 1. Análisis de MCA en TID01



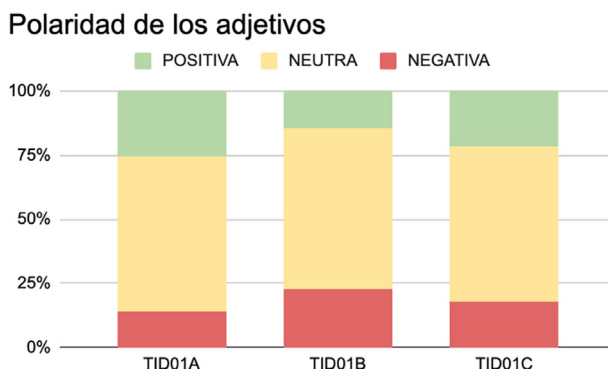
En cuanto al uso de sustantivos concretos y abstractos, se observa una tendencia general en el sistema de TID01 hacia el predominio de los sustantivos concretos. El álter TID01A presenta un 57,1% (n=288), frente al 42,9% (n=216) de abstractos. De forma más marcada, TID01B emplea un 67,2% (n=221) de sustantivos concretos y un 32,2% (n=105) de abstractos. Por su parte, TID01C también muestra preferencia por los concretos, con un 61,9% (n=151), frente a un 38,1% (n=93) de abstractos. Presentamos a continuación la Figura 2, que sintetiza estos datos.

Figura 2. Tipología semántica en TID01



Por su parte, la polaridad de los adjetivos indica la predominancia de formas neutras en los tres álters en una proporción similar; aunque, en lo que respecta a las positivas y negativas se encuentran diferencias relevantes. En TID01A, los adjetivos neutros representan el 61% (n=75), seguidos por los positivos con un 25,2% (n=31) y los negativos con un 13,8% (n=17). Por el contrario, TID01B se caracteriza por un incremento de la polaridad negativa, con un 22,9% (n=16) y una reducción de la positiva, con un 14,3% (n=10), a la vez que se mantienen los neutros como mayoría, con un 62,9% (n=44). Por último, en TID01C se observa una distribución más equilibrada entre negativos y positivos, con 18% (n=11) y 21,3% (n=13) respectivamente; los neutros se mantienen en un 60,7% (n=37). Se pueden observar estos datos en la Figura 3.

Figura 3. Polaridad en los adjetivos en TID01

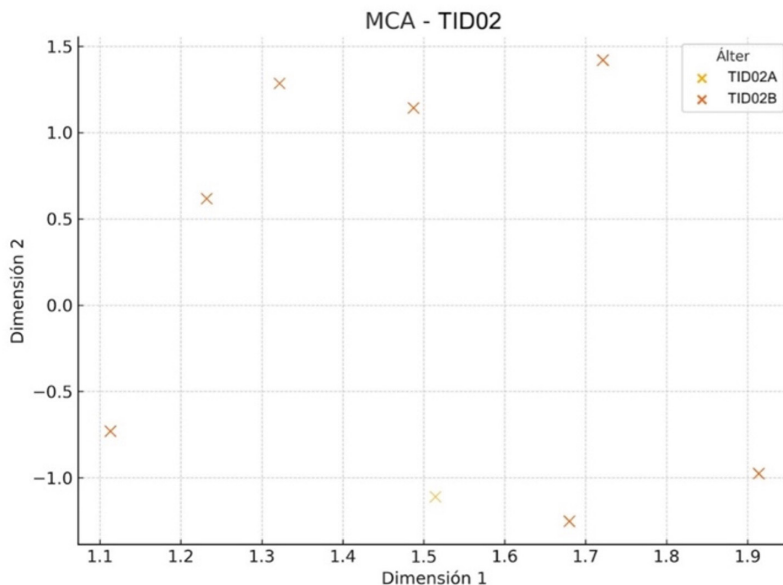


3.2. TID02

En el caso del sistema de TID02, los resultados del test de ji-cuadrado revelan diferencias significativas entre los álters en todas las variables, en el tipo morfológico ($\chi^2 = 11,20$; $p = 0,0037$), en el tipo de referente ($\chi^2 = 22,83$; $p = 0,0000018$), en el tipo semántico ($\chi^2 = 4,04$; $p = 0,0443$), en el tipo de contabilidad ($\chi^2 = 9,69$; $p = 0,0019$) y en el tipo numérico ($\chi^2 = 9,69$; $p = 0,0019$). Estos resultados indican con claridad una diferencia entre los álters de TID01 en cuanto a sus patrones léxicos.

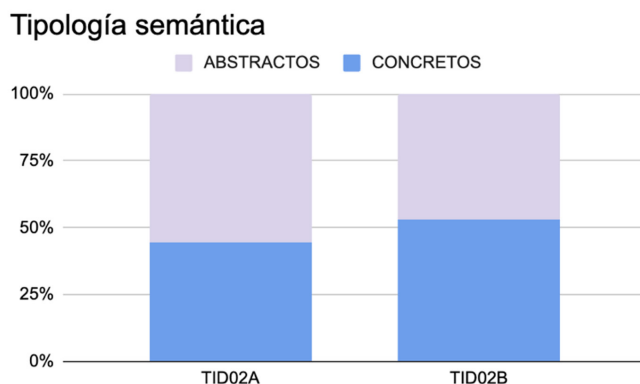
El gráfico correspondiente a TID02 revela una distinción marcada entre los álters TID02A y TID02B. Los puntos asociados a cada álder, como se ve en la Figura 4, se agrupan de forma visible en distintas regiones del espacio categorial. Esta diferenciación coincide con los resultados de las pruebas ji-cuadrado, que fueron significativas en todas las categorías evaluadas. Se concluye, por tanto, que los álters de este informante presentan un uso de los sustantivos claramente diferenciados.

Figura 4. Análisis de MCA en TID02



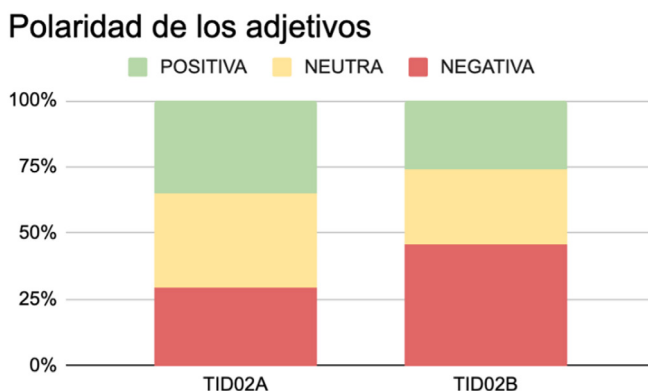
En el sistema TID02, los datos muestran una distribución relativamente equilibrada entre sustantivos abstractos y concretos. TID02A presenta un mayor uso de abstractos, con un 55,2% (n=200) frente a los concretos, con un 44,8% (n=162). Por su parte, TID02B emplea un 53,2% (n=142) de sustantivos concretos y un 46,8% (n=125) de abstractos. Como se puede observar, ambos álters mantienen proporciones próximas, sin diferencias marcadas, véase la Figura 5.

Figura 5. Tipología semántica en TID02



En lo referente al uso de los adjetivos, TID02 presenta diferencias notables entre los dos álters. En TID02A, los adjetivos neutros son los más frecuentes con un 35,8% (n=39), seguidos por los positivos, con un 34,9% (n=38), y, en menor medida, los negativos, con un 29,4% (n=32). En cambio, el perfil de TID02B se encuentra más polarizado hacia lo negativo, pues estos alcanzan el 45,7% (n=32), mientras que los neutros, el 28,6% (n=20) y los positivos, el 25,7% (n=18). Esta diferencia queda explícita en la Figura 6.

Figura 6. Polaridad de los adjetivos en TID02

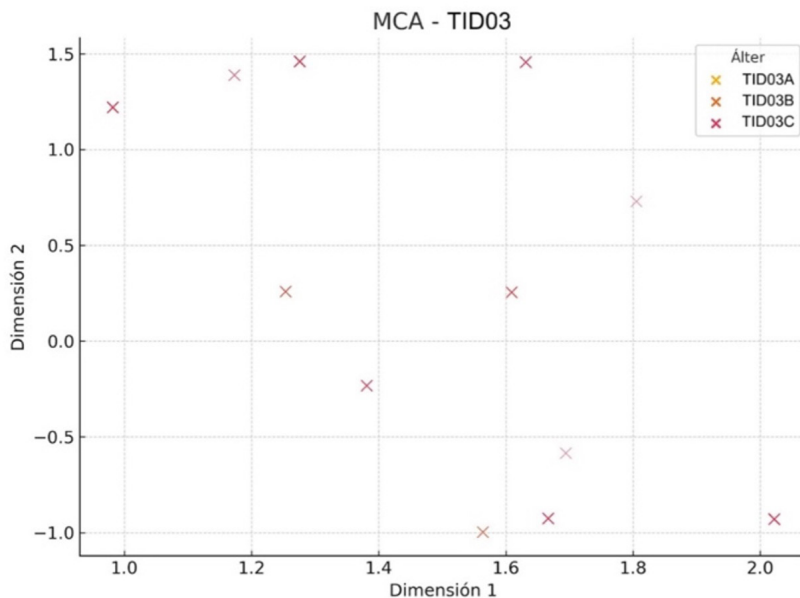


3.3. TID03

En el sistema TID03, al aplicar el análisis de ji-cuadrado, encontramos diferencias significativas en dos de las dimensiones que hemos analizado; por un lado, el tipo referente ($\chi^2=8,22$; $p=0,016$) y, por otro, el tipo numérico ($\chi^2=10,51$; $p=0,005$).

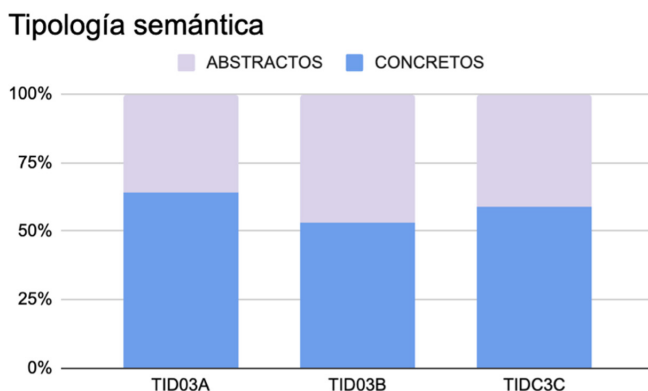
En lo que concierne al cálculo del MCA, el análisis muestra una diferenciación parcial entre los álters. Aunque existe cierta superposición en el espacio bidimensional, como se ve en la Figura 7, también se identifican agrupaciones con predominancia de uno u otro álder. Estos resultados se alinean con las pruebas ji-cuadrado, que mostraron diferencias significativas en algunas categorías —tipo de referente y tipo numérico—, pero no en todas.

Figura 7. Análisis de MCA en TID03



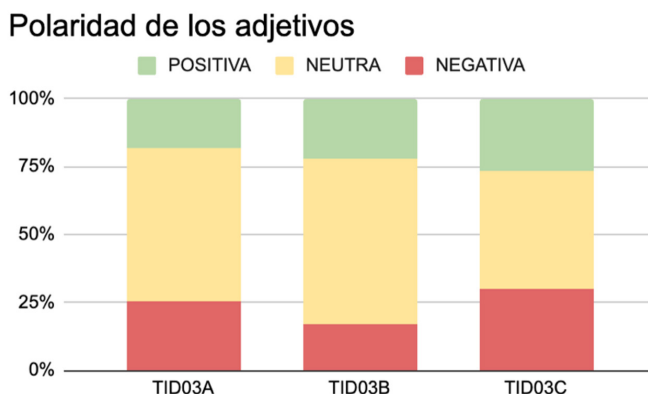
Además, en análisis del tipo semántico de los sustantivos, representado en la Figura 8, se observa una tendencia general hacia el uso de sustantivos concretos. Por un lado, TID03A presenta un 64,2% ($n=253$) de concretos frente a un 35,8% ($n=141$) de abstractos. En cambio, TID03B mantiene una distribución más equilibrada, con un 53% ($n=79$) de concretos y un 47% ($n=70$) de abstractos. TID03C, en una línea similar, emplea un 59% ($n=98$) de concretos frente a un 41% ($n=68$) de abstractos.

Figura 8. Tipología semántica en TID03



En lo que respecta al uso de los adjetivos, TID03 mantiene una tendencia general hacia el uso de formas neutras; no obstante, existen variaciones entre sus tres álters. En TID03A, los adjetivos neutros representan un 56,6% (n=56); seguidos por los negativos, con 25,3% (n=25) y los positivos, con un 18,2% (n=18). En TID03B, como decimos, se mantiene el predominio de los adjetivos neutros, en este caso con un 61% (n=25), pero los positivos, con 22% (n=9) superan a los negativos, 17,1% (n=7). En TID03C, en cambio, los negativos aumentan a un 30% (n=18), los positivos también se elevan al 26,7% (n=16) y los neutros descienden a un 43,3% (n=26). La comparativa entre los tres álters se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Polaridad de los adjetivos en TID03

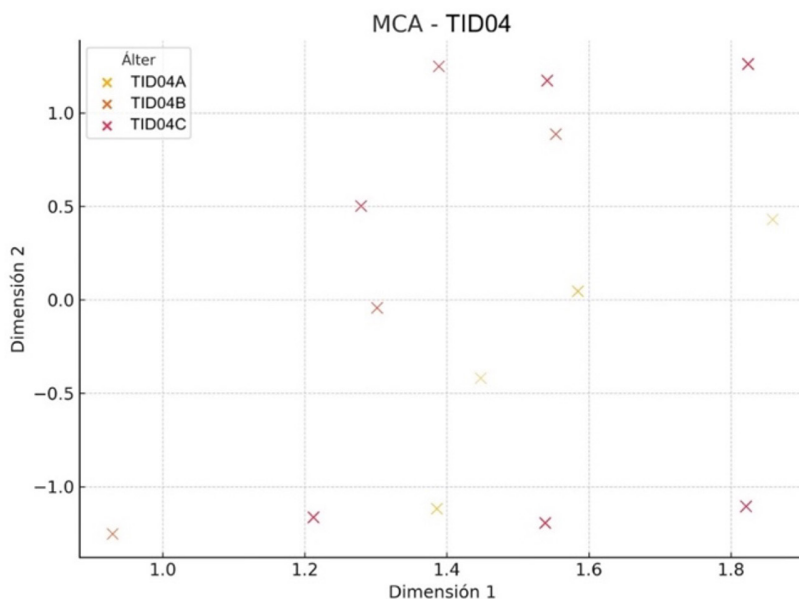


3.4. TID04

En el caso de TID04, los resultados de ji-cuadrado no evidencian diferencias significativas entre los álters en ninguna de las variables, lo que sugiere una mayor homogeneidad léxica en lo que respecta a las categorías consideradas.

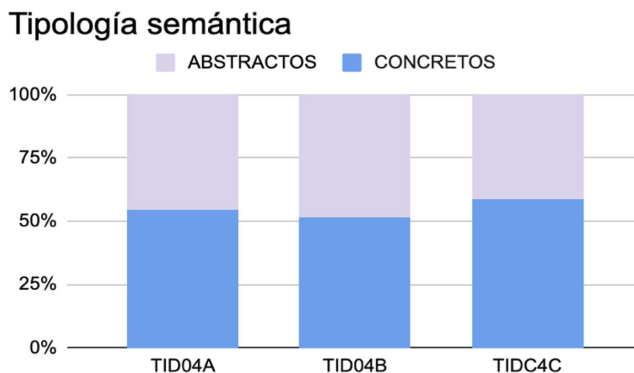
Por otro lado, los resultados del MCA para TID04 indican una fuerte superposición entre los álters, sin agrupamientos claros ni separación visible en el espacio categorial. Esto sugiere que los álters de este informante comparten un perfil lingüístico muy similar en cuanto al uso de los sustantivos —véase la Figura 10—, lo cual se corresponde con la ausencia de significancia en todas las pruebas de ji-cuadrado.

Figura 10. Prueba de MCA en TID04



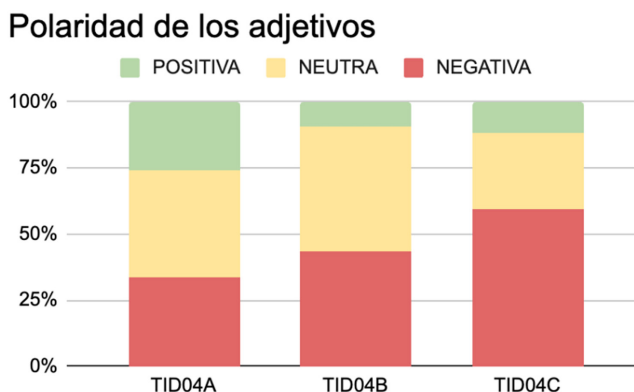
En el sistema TID04, los tres álters muestran preferencia por los sustantivos concretos, tal y como se indica en la Figura 11. TID04A utiliza un 54,3% (n=140) de concretos frente a un 45,7% (n=118) de abstractos, mientras que TID04B presenta una distribución casi equilibrada, con un 51,6% (n=82) de concretos y un 48,4% (n=77) de abstractos. Por su parte, TID04C emplea un 58,7% (n=132) de concretos frente a un 41,3% (n=93) de abstractos.

Figura 11. Tipología semántica en TID04



En cuanto a la polaridad de los adjetivos en los tres álters, se observan diferencias notables. En el caso de TID04A, predominan los adjetivos neutros con un 40,9% (n=27), seguidos por los negativos, con un 33,3% (n=22), y, en menor medida, los positivos, que resultan en un 25,8% (n=17) de los casos. En TID04B se incrementa el uso de los negativos, con un 43,6% (n=24); pese a que se mantienen como principales los neutros, con un 47,3% (n=26) y los positivos disminuyen al 9,1% (n=5). Finalmente, TID04C, presenta el mayor porcentaje negativo de todos los álters, 59,3% (n=35), mientras que los neutros se reducen al 28,8% (n=17) y los positivos alcanzan tan solo el 11,9% (n=7).

Figura 12. Polaridad de los adjetivos en TID04



4. DISCUSIÓN

Este trabajo tiene como objeto de estudio los perfiles semánticos en los álters de personas con Trastorno de Identidad Disociativo (TID). Este estudio busca, por tanto, dar los primeros pasos hacia la concreción de los patrones discursivos de las personas con TID.

En primer lugar, con respecto al objetivo (a) —realizar un análisis contrastivo entre el tipo de sustantivos empleados por los diferentes álters que conforman el sistema de una persona diagnosticada con TID a partir de sus respuestas a los mismos estímulos—, los resultados indican una diferenciación léxica entre álters, aunque no de forma elevada, especialmente en el grado de abstracción. Esta observación refuerza la idea de que los álters poseen estructuras léxicas propias. Este resultado coincide parcialmente con el trabajo de Domin (2020), que observó divergencias a nivel fonético entre las voces diferentes álters de una misma persona.

En segundo lugar, con respecto al objetivo (b) —comprobar si, a nivel léxico, se recurre a palabras con diferentes cargas semánticas desde la perspectiva de la polarización, de forma que se evalúe si los términos empleados reflejan posicionamientos diferenciados—los resultados muestran que los diferentes álters tienden a posicionarse valorativamente de forma distinta ante un mismo estímulo. Como vimos, esta divergencia se refleja en el uso de adjetivos con carga positiva, negativa o neutra, que varían entre los álters de forma significativa. En este sentido, el estudio se conecta, en el campo de la lingüística clínica, con el trabajo de Aracelys López y Álvarez Muro (2008), que aplicó esta teoría al discurso de personas con síndrome de Down de forma que se configuraba su identidad a partir de juicios, aspectos y apreciaciones y evidencian también una tendencia a posicionarse afectiva y evaluativamente frente a los otros, como lo hacía cada álder de un sistema.

Si bien los resultados aportan perspectivas relevantes, es importante considerar las limitaciones del estudio. En primer lugar, se trata de una investigación centrada en un corpus reducido y, por tanto, no representativo, compuesto por cuatro sistemas con diagnóstico confirmado de Trastornos de Identidad Disociativo (TID). Aunque se han analizado entre dos y tres álters dentro de cada sistema, el tamaño total sigue siendo limitado, de forma que impide generalizar los resultados al conjunto de población con TID. Por otro lado, pese a que las

variables empleadas permiten observar diferencias significativas, otras dimensiones —como la prosodia o la coherencia del discurso— han quedado excluidas por razones metodológicas y de extensión.

A partir de estos resultados, se abren diversas líneas de investigación que podrían desarrollarse en futuros trabajos. En primer lugar, resultaría de interés ampliar la muestra para incluir un mayor número de sistemas y álters. Además, en la línea de Domin (2020), sería relevante incorporar dimensiones como la prosodia, la entonación, la fluidez y la coherencia discursiva, de forma que se aportaría una visión más completa. Paralelamente, existiría la posibilidad de realizar un contraste entre álters femeninos, masculinos y no binarios. Además, sería útil contrastar las producciones lingüísticas del TID con las de otros trastornos con los que se suele confundir —como el TLP—, para delimitar diferencias discursivas. Finalmente, a partir del planteamiento de Holland (1998) con respecto al TLP, podría ser relevante estudiar cómo varía el lenguaje de los álters según el interlocutor, para entender así la dimensión social del TID.

Además, los resultados de este estudio no solo permiten reflexionar sobre la complejidad lingüística del TID, sino también sobre su dimensión social. A través de los testimonios recogidos en las entrevistas, observamos que se coincide en la incompreensión o estigmatización en sus entornos. Una de las personas informantes, TID03A, señaló las reacciones de alarma de terceras personas, *En tres ocasiones me han preguntado a mí que si los iba a ahogar*, lo que evidencia la desinformación al respecto, además de la falta de interés, así lo indica TID02B, *Primero que hay poca gente que quiere entenderlo, pero eso ya es un problema social, creo yo*. Estas experiencias reflejan la carencia de legitimidad del trastorno. De esta forma, nos encontramos ante la necesidad de generar espacios seguros que desestigmaticen estas experiencias, por lo que el TID no puede limitarse al plano individual o terapéutico, sino que se necesita un marco que reconozca la necesidad de un reconocimiento social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-5-TR*. American Psychiatric Association Publishing.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5*. Editorial Médica Panamericana.
- Aminifard, Y., Safaei, E. y Askari, H. (2014). Speech Act of Suggestion Across Language Proficiency and Gender in Iranian Context. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3(5), 198-205. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v3n.5p.198>.
- Aracelys López, C. y Álvarez Muro, A. (2008). Valoración e identidad en el discurso de sujetos con síndrome de Down. *Lengua y Habla*, 12(1), 64-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003581>.
- Basterra Gortari, V., Ruiz Ruiz, R. y Pereda Eusa, N. (2013). Trastorno de identidad disociativo: a propósito de un caso. *Revista de psiquiatría infanto-juvenil*, 30(3), 31-36. <https://aepnya.eu/index.php/revista-aepnya/article/download/252/230/267>.
- Brown, L. (1994). The verb “to be” in greek philosophy. En S. Everson (Ed.), *Language: Companions to Ancient Thought* (pp. 212-237). Cambridge University Press.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond «identity». *Theory and Society*, 29(1), 1-47. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/43651/11186_2004_Article_243859.pdf?sequence=1%20f.
- Busso, M. P., Gindín, I. L. y Schaufler, M. L. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La Trama De La Comunicación*, 17(2), 345–358. <https://doi.org/10.35305/lt.v17i0.434>.
- Butler, J. (2010). *El género en disputa*. Paidós.
- Camacho Rubio, J. y Olmeda García M.S. (2019). Trastornos disociativos. *Medicine: Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 12(84), 4938-4946. <https://doi.org/10.1016/j.med.2019.07.004>.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>.
- Domin, S. (2020). *Altered Speech: A case-study of identity-driven speech in a Dissociative Identity Disorder system*. [Tesis de grado, Universidad de Scripps]. Scholarship@Claremont. https://scholarship.claremont.edu/scripps_theses/1768/.
- Dou, J. y Liu, M. (2022). *Exploring Metaphorical Polysemy with Multiple Correspondence Analysis: A Corpus-based Study on the Predicative hei 'black' in Chinese*. [Comunicación en congreso]. 36th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation, Manila. https://www.researchgate.net/publication/372192334_Exploring_Metaphorical_Polysemy_with_Multiple_Correspondence_Analysis_A_Corpus-based_Study_on_the_Predicative_hei_'black'_in_Chinese.
- Eprillya, N.L. (2024). *Conversational strategies of dissociative identity disorder in Split movie: Language and gender analysis*. [Tesis de grado, Universidad Islam Negeri Maulana Malik Ibrahim]. Etheses. <http://etheses.uin-malang.ac.id/64605/>.
- Fombellida Velasco, L. y Sánchez Moro, J.A. (2003). Personalidad múltiple: un caso raro en la práctica forense. *Cuadernos de Medicina Forense*, 31, 5-11. <https://scielo.isciii.es/pdf/cmf/n31/Art01.pdf>.
- Georgakopoulou, A. (2002). Narrative and Identity Management: Discourse and Social Identities in a Tale of Tomorrow. *Research on Language and Social Interaction*, 35(4), 427-451. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3504_2.

- Gerbrandy, J. (2000). Identity in Epistemic Semantics. En P. Blackburn y J. Seligman (Eds.), *Logic, Language and Computation, Vol. III* (pp. 147-159). CSLI.
- Glushak, V. (2023). *Statistical Verification of Scientific Research Results: Using the Chi Square Test*. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=4614989>.
- Glynn, D. (2014). Correspondence analysis: Exploring data and identifying patterns. En D. Glynn y J. Robinson (Eds.), *Corpus Methods for Semantics. Quantitative studies in polysemy and synonymy* (pp. 443-486). John Benjamins Publishing Company.
- Grad, H. y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse, an integrative view. En J. Todolí i Cervera y R. Dolón Herrero (Eds.), *Analysing Identities in Discourse* (pp. 3-28). John Benjamins Publishing Company.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S.Hall y P. du Gay (Eds.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Amorrortu Editores.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. y Caín, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Harvard University Press.
- Jantzen, B. C. (2019). Entities Without Identity: A Semantical Dilemma. *Erkenntnis*, 84(2), 283-308. <https://doi.org/10.1007/s10670-017-9958-3>.
- Laclau, E. (2009). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Lean, M. L. y Lee, S. M. H. (2008). The representation of PLWHAs and the dangerous 'other'. En J. Todolí i Cervera y R. Dolón Herrero (Eds.), *Analysing Identities in Discourse* (pp. 179-199). John Benjamins Publishing Company.
- Liu, Y. (2008). The construction of patriotic discourse in Chinese basal readers. En J. Todolí i Cervera y R. Dolón Herrero (Eds.), *Analysing Identities in Discourse* (pp. 57-75). John Benjamins Publishing Company.
- Loewenstein, J. y Putnam, F. Dissociative Disorders. En B. J. Sadock y V. A. Sadock (Eds.), *Kaplan & Sadock's Comprehensive Textbook of Psychiatry* (pp. 1884-1901). Williams & Wilkins.
- Martin, J.R. y White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Martín Rojo, L. (2008). Imposing and resisting ethnic categorization in multicultural classrooms. En J. Todolí i Cervera y R. Dolón Herrero (Eds.), *Analysing Identities in Discourse* (pp. 3-28). John Benjamins Publishing Company.
- Merckelbach, H., Devilly, G.J., y Rassin, E. (2002). Alters in dissociative identity disorder. Metaphors or genuine entities?. *Clinical Psychology Review*, 22(4), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00115-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00115-5).
- McAllister, M.M. (2000). Dissociative identity disorder: a literature review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 7(1), 25-33. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2000.00259.x>.
- McNeil Fernández, A. y Malaver Rodríguez, R. (2010). Lenguaje, argumentación y construcción de identidad. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, 0(31), 123-132. <https://doi.org/10.17227/01234870.31folios123.132>.
- Mouffe, C. (1999) *El retorno de lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- OECD (2002). *OECD Guidelines on the Protection of Privacy and Transborder Flows of Personal Data*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196391-en>.

- Okano, K. (2021). Problem of “otherness” in dissociative disorder. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 5(4), Article 100133. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2019.100133>.
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del self. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 539-550. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2925099>
- Peng, S. y Sun, Y. (2023). Análisis cuantitativo y cualitativo en la investigación de lenguas extranjeras: reflexiones y perspectivas a partir del uso de SPSS y Atlas.ti. *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 2, 1-24. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.41969>.
- Poccioni, M.T. (2001). Identidad y discurso. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy*, 17, 389-394. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8505237>.
- Ramírez Grajeda, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios: revista de investigación social*, 14(33), 195-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6172315>.
- Real Academia Española y Asociación de Academias Americanas (2009). *Nueva gramática de la lengua española: morfología y sintaxis*. Espasa.
- Restrepo, E. (2014). Sujeto e identidad. En E. Restrepo (Ed.), *Stuart Hall desde el sur: legados y apropiaciones* (pp. 97-118). CLACSO.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
- Spiegel, D., Loewenstein, R.J., Lewis-Fernández, R., Sar, V, Simeon, D., Vermetten, E., Cardeña, E. y Dell, P.F. (2011) Dissociative disorders in DSM-5. *Depress Anxiety*, 28(9), 824-852. <https://doi.org/10.1002/da.20874>.
- Taboada, M., Fraser, S., Brooke, J., Tofiloski, M., Voll, K., Stede, M. (2011). Lexicon-Based Methods for Sentiment Analysis. *Computational Linguistics*, 37(2), 267-307. https://doi.org/10.1162/COLI_a_00049.
- Tomlin, R.S., Forrest, L. Ming Pu, M. y Hee Kim, M. (2011). Discourse Semantics. En T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 63-72). SAGE Publications.
- van der Hart, O., Lierens, R. y Goodwin, J. (1996). Jeanne Fery: a sixteenth-century case of dissociative identity disorder. *Journal of psychobistory*, 24(1), 18-35. https://www.onnovdhart.nl/articles/jeanne_fery.pdf.
- Van Dijk, T.A. (2008) *Discourse Context*. University Press.
- Velásquez Pérez, A. (2007). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. *El Ágora USB*, 7(1), 85-107, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372986>.
- Williams, J. R. (2008). “The Declaration of Helsinki and Public Health.” *Bulletin of the World Health Organization*, 86(8), 650–652. <https://doi.org/10.2471/BLT.08.050955>.

EMOCIONES Y RETROGÉNESIS. UN ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES EN LA POBLACIÓN INFANTIL Y ADULTOS CON DEMENCIA

EMOTIONS AND RETROGENESIS. A CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE LANGUAGE OF EMOTION IN CHILDREN AND ADULTS WITH DEMENTIA

MARTA PELÁEZ TORRES
Universidade de Vigo
martapelaez@uvigo.gal

ANA VARELA SUÁREZ
Universidade de Vigo
anavarela@uvigo.gal

Resumen: La teoría de la retrogénesis sostiene que existe un paralelismo entre los procesos de adquisición del lenguaje en la población infantil y su deterioro en adultos diagnosticados con demencia. En esta línea, esta investigación parte de los siguientes objetivos: (i) analizar los patrones generales del lenguaje de las emociones en niños y adultos con demencia; (ii) contrastar los resultados de ambos grupos para ver si existen características comunes entre el desarrollo del lenguaje de las emociones y su deterioro en la demencia. Para ello, se ha grabado en vídeo a dos grupos: 27 personas diagnosticadas con demencia en distintas fases de la enfermedad (13 en estadio inicial, 8 en moderado y 6 en severo); y 24 niños entre 3 y 6 años. La prueba consistió en una entrevista semidirigida en la que se preguntó a los participantes por sus gustos, historia de vida y rutinas, con el objetivo de obtener un lenguaje lo más natural posible. Los resultados indican que, si bien existen ciertas similitudes en los patrones de uso de la población infantil y los estadios moderado y avanzado de la demencia, en general los participantes adultos son capaces de expresar un rango emocional más amplio y utilizan una mayor variedad de recursos léxicos para hacerlo.

Palabras clave: retrogénesis, enfermedad de Alzheimer, población infantil, lenguaje de las emociones.

Abstract: The theory of retrogenesis states that there is a parallel between the processes of language acquisition in childhood and its deterioration in adults diagnosed with dementia. In this line, the present study pursues the following objectives: (i) to analyze the general patterns of emotional language in children and in adults with dementia; and (ii) to compare the results of both groups in order to determine whether common features exist between the development of

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 87-111

Recibido: X, Aceptado: X

© Marta Peláez Torres. Ana Varela Suárez



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

emotional language and its decline in dementia. To this end, two groups were video recorded: 27 individuals diagnosed with dementia at different stages of the disease (13 in the initial stage, 8 in the moderate stage, and 6 in the severe stage) and 24 children between 3 and 6 years of age. The task consisted of a semi-structured interview in which participants were asked about their preferences, life stories, and daily routines, with the aim of eliciting the most natural language possible. The results indicate that, although there are certain similarities in the usage patterns of the child group and those in the moderate and advanced stages of dementia, adult participants generally display a wider emotional range and employ a greater variety of lexical resources to express it.

Keywords: retrogenesis, Alzheimer's disease, child population, emotional language.

1. INTRODUCCIÓN

La teoría de la retrogénesis sostiene que el proceso de deterioro en los trastornos neurodegenerativos sigue el orden inverso al de adquisición en el desarrollo normotípico (Reisberg *et al.*, 1999). Aunque esta idea surge por primera vez hace dos siglos, no es hasta las décadas de los años 60 y 70 del siglo xx cuando se empieza a explorar en profundidad. Desde la investigación, se busca entender mejor cómo son los procesos de adquisición y pérdida desde múltiples perspectivas —neurológica, psicológica, motriz, etc.— y la retrogénesis se plantea como una forma de poder dar respuesta a algunas de las incógnitas al respecto.

Aunque esta teoría se puede aplicar a estudios con población sana, la mayoría de los trabajos que hemos encontrado se centran en analizar muestras de personas con demencia. Desde una perspectiva global, la teoría de la retrogénesis permite explicar, en la población clínica, las regresiones en la actividad electroencefalográfica (Pricheps *et al.*, 1994), las regresiones neurometabólicas (McGeer *et al.*, 1990) y la aparición de reflejos arcaicos como el de succión y de agarre plantar (Franssen *et al.*, 1997 y Reisberg *et al.*, 1999).

En el ámbito lingüístico, la teoría retrogenética busca dar respuesta a las incógnitas que surgen en torno al deterioro del lenguaje en el envejecimiento, especialmente en el patológico. De esta forma, los estudios que se están realizando sobre este tema —y con esta teoría de fondo— permiten describir las primeras etapas del deterioro lingüístico en comparación con las últimas fases de adquisición del lenguaje en la niñez. Trabajos como el de Benítez-Burraco e Ivanova (2021) han permitido profundizar en estos procesos y observar que los elementos complejos del lenguaje, que son adquisiciones tardías en el proceso de desarrollo, son también los elementos más propensos al deterioro en

la fase de envejecimiento no patológico por su alta demanda cognitiva y su dificultad de procesamiento. En un estudio posterior (Benítez-Burraco e Ivanova, 2023), los autores observaron que los dominios de la sintaxis y la semántica eran los más propensos a mostrar este patrón retrogenético.

La mayor parte de los trabajos sobre lenguaje y retrogénesis se han realizado contrastando las competencias de la población infantil con las de personas con enfermedad de Alzheimer (EA). Kim *et al.* (2011) estudiaron la capacidad de denominación en estos dos grupos empleando el *Boston Naming Test*. Los resultados mostraron que la puntuación de las personas con demencia mostraba un patrón inverso al de los niños y que el vocabulario con el que el grupo adulto mostraba más problemas era el que había adquirido en un periodo más tardío. Ese mismo año, Moos (2011) desarrolló una de las pocas investigaciones que hemos encontrado desde la pragmática. En su trabajo, analizó los diálogos de 3 personas con EA en estadio moderado y sus cuidadoras. La autora observó que la competencia comunicativa que mostraban estos participantes en el uso del humor, el sarcasmo y la ironía no era comparable en forma con la de la población infantil. Más adelante, Lust *et al.* (2015) diseñaron una investigación centrada en la complejidad sintáctica en la que compararon las capacidades de un grupo de niños con adultos con deterioro cognitivo, pero no encontraron que existiese un patrón claro que pudiese relacionar la competencia entre ambos grupos ni ayudar a predecir el proceso de deterioro del segundo. En su trabajo, Simoes Loureiro y Lefebvre (2016) aplicaron un cuestionario de conocimiento semántico a un grupo de niños, uno de adultos con EA y un grupo con envejecimiento no patológico. La medición de número de errores en el cuestionario entre el grupo de niños y el de EA se mostró en forma de U, lo cual indica un paralelismo claro entre los procesos de pérdida y adquisición. La aportación más reciente que hemos encontrado es la de Li *et al.* (2024), en la que los autores realizaron varias pruebas lingüísticas —complejidad sintáctica, frecuencia léxica y usos discursivos— con ambos grupos, además de con una muestra de adultos sanos, y se encontraron con que los menores de 8 años compartían muchas características comunes con el grupo con EA, mientras que los que superaban esta edad compartían muchos trazos con el de envejecimiento no patológico.

Con el propósito de seguir investigando si la retrogénesis está presente en los patrones de adquisición y deterioro del lenguaje en la infancia y los trastornos neurodegenerativos, el objeto de análisis lingüístico de este trabajo es la expresión de enunciados de contenido emocional, que configuran un dominio altamente abstracto dentro del

procesamiento lingüístico. Es frecuente incluso que los hablantes recurran a metáforas y metonimias que utilizan conceptos pertenecientes a dominios concretos para poder hablar de la experiencia emocional (Ortiz Ortiz, 2023). Esto le confiere un grado de dificultad añadido a esta habilidad lingüística, pues se trata de un dominio conceptual complejo, lo que hace especialmente interesante su estudio en la población infantil y en grupos de personas con demencia. Por ello, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

- (i) analizar los patrones generales del lenguaje de las emociones en niños y adultos con enfermedad de Alzheimer;
- (ii) contrastar los resultados de ambos grupos para ver si existen características comunes entre el desarrollo del lenguaje de las emociones y su deterioro en la demencia.

2. ANTECEDENTES

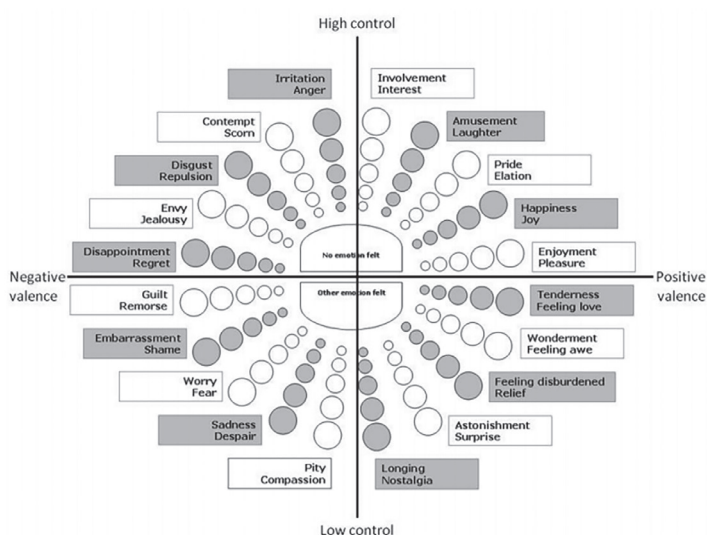
Las emociones, a pesar de ser universales, están condicionadas por los parámetros socioculturales y por las experiencias vitales de cada hablante. Esto hace que la relación entre emoción y lengua sea algo indisociable. En el trabajo de Harris (2008), se plantea el dilema de si esta capacidad podría atender únicamente a la necesidad de amplificar un modo preexistente de comunicación no verbal. Sin embargo, el autor lo considera una revolución psicológica ya que esto les permite a los seres humanos comunicar lo que están sintiendo no solo en el momento presente, sino también lo que sintieron en el pasado, lo que sentirán en el futuro y lo que sentirían en situaciones hipotéticas.

La lengua interviene directamente en la concepción de emociones pues, como indica Kövecses (2003), la expresión emocional determina aspectos sobre ella misma tales como su intensidad, causa, control y fuerza. En consecuencia, al hablar sobre emociones, la lengua se convierte en una herramienta no solo expresiva, sino también cognitiva para conceptualizar lo que sentimos y transmitimos con nuestro lenguaje verbal y no verbal (gestos, prosodia, etc.). De hecho, la dimensión abstracta de las emociones dificulta su conceptualización y esto, sumado a la incomodidad del hablante al tener que transmitir un sentimiento, justifica el empleo recurrente del lenguaje figurado para la expresión de estos enunciados (Kövecses, 2014).

Son muchos los trabajos que han intentado en estos últimos años clasificar el concepto de emoción (Reisenzein, 2007; Widen y Russell, 2010; Mulligan y Scherer, 2012 o Schwarz-Friesel, 2015). A pesar de las discrepancias, sí parece haber consenso en que, a pesar de la universalidad de las emociones, existen tres parámetros que se pueden medir en cada una de ellas: duración, valor (positivo o negativo) e intensidad (Wierbicka, 1999). Una de las herramientas más empleadas para medir respuestas emocionales es *The Geneva Emotion Wheel (GEW)* (Scherer, 2005), que toma como referencia los dos últimos parámetros antes señalados: el valor y la intensidad de la emoción.

Este instrumento está diseñado por el *Swiss Center for Affective Sciences* de la Universidad de Ginebra y ha sido empleado en numerosos estudios científicos como los de Sacharin *et al.* (2012), Scherer *et al.* (2013), Xu *et al.* (2024) o Berga *et al.* (2025). Esta rueda incluye un total de 20 emociones que deben ser entendidas como “familias” o “hiperónimos” de forma que, dentro de cada una de las etiquetas, pueden incluirse emociones similares. Así, dentro de *Anger* (enfado) cabrían también *rabia*, *vejación*, *furia*, *indignación*, etc. La rueda de Ginebra está organizada en dos ejes que corresponden a los parámetros antes señalados (valor e intensidad), por lo que presenta en total cuatro subgrupos de emociones, tal y como vemos en la Figura 1.

Figura 1. *The Geneva Emotion Wheel*
(*Swiss Center for Affective Sciences, Universidad de Ginebra*)



La expresión de emociones en la niñez

La mayoría de los estudios que abordan el lenguaje de las emociones en la niñez lo hacen desde la capacidad que tiene la población infantil para comprenderlas (Göbel *et al.*, 2016; Stasio *et al.*, 2014; Herba *et al.*, 2006) y etiquetarlas (Widen y Russell, 2003). En general, y como en muchos procesos de adquisición del lenguaje, la comprensión aparece antes que la expresión en esta población. La capacidad para expresar una emoción requiere un desarrollo cognitivo y lingüístico más avanzado, sobre todo para las emociones denominadas como “complejas”. Este hecho puede justificar el número reducido de estudios que aborden la expresión emocional desde la perspectiva productiva. En los siguientes párrafos, y por adecuación a la investigación que se presenta en estas páginas, se revisan algunos de los trabajos más relevantes.

El trabajo de Wellman *et al.* (1995) fue uno de los primeros que documentó el desarrollo de la habilidad de expresar emociones en niños. Estos autores realizaron una investigación longitudinal en la que analizaron el discurso de cinco niños desde los 2 hasta los 5 años. Los resultados de este trabajo muestran un desarrollo temprano de la capacidad de expresión de emociones pues los niños de 2 años ya hablan sistemáticamente sobre sus emociones. Hablan sobre todo de los sentimientos propios y de los sentimientos del momento presente, aunque pueden hacer referencia también a las emociones de otras personas. Wellman *et al.* (1995) apuntan a un uso tanto de emociones positivas (felicidad), como de emociones negativas (tristeza, miedo o enfado), tanto simples como complejas, aunque estas últimas aparecen con menos frecuencia al principio e irán incrementando su presencia a medida que aumenta la edad de los niños (por ejemplo, sorpresa, aburrimiento o soledad). Las emociones positivas, sin embargo, aparecen con mayor frecuencia a edad tempranas y van disminuyendo con la edad (Dong *et al.*, 2024).

Esta cronología del desarrollo de la capacidad de expresar emociones se recoge también en el estudio de Weimer *et al.* (2012). Este trabajo, que estudia la relación entre la teoría de la mente y la comprensión de emociones en 78 niños, afirma que los niños de un año son capaces ya de descodificar expresiones faciales de los padres y que se valen además de esta información para dirigir la conducta. Al igual que se decía en el estudio de Wellman *et al.* (1995), estos autores apuntan que los niños de entre 2 y 4 años ya serían capaces de etiquetar ade-

cuadramente emociones básicas y expresiones faciales de otras personas, aunque la codificación de emociones más complejas como orgullo, celos o preocupación podría retrasarse hasta los 7 años.

Se ha detectado también que existen diferencias en la expresión de emociones según el género y que las niñas no solo muestran más emociones positivas (Dong *et al.*, 2024), sino que, además, se reservan más emociones (Chaplin y Aldao, 2013). Asimismo, tal y como apunta el estudio de Lagattuta y Wellman (2002), estas emociones positivas parecen ser menos frecuentes cuando se habla de situaciones emocionales del pasado. De hecho, estos autores señalan una tendencia clara a centrarse en las emociones negativas. Los hallazgos de este trabajo indican que la comprensión de las causas externas de la emoción mejora con la edad y se relacionan con la comprensión de la teoría de la mente. La edad es, de hecho, una variable significativa tal y como se ha demostrado en otros estudios. En el trabajo de Grosse *et al.* (2021), por ejemplo, se evaluó la capacidad de producir palabras relacionadas con las emociones en niños de entre 4 y 11 años, y los resultados confirman que el número de este tipo de palabras aumenta con la edad hasta alcanzar la competencia adulta. Además, el tipo y categoría de la emoción también condiciona, en cada estadio de edad, las respuestas que dan los niños a los estímulos emocionales (Konopkina *et al.*, 2025).

La producción de palabras emocionales puede estar condicionada por otras variables. En el estudio de Ogren y Sandhofer (2021), las autoras analizaron el discurso de 179 niños de entre 15 y 47 meses y encontraron información relevante sobre cómo la emisión de este tipo de términos por parte de los padres puede predecir la producción natural de palabras relacionadas con las emociones en niños.

La expresión de emociones en la demencia

En las personas con demencia, como en otras poblaciones clínicas, la expresión verbal de las emociones cobra una especial importancia: en primer lugar, por el deterioro lingüístico que padecen; en segundo lugar, porque, como indican Mendizábal y González (2022), la manera en que estas personas emplean el vocabulario y las estructuras gramaticales para manifestar sus emociones constituye un elemento importante que permite una evaluación más exacta de sus capacidades lingüísticas y cognitivas. A pesar de la relevancia de este tema,

son pocos los trabajos que se centran en analizar el discurso de las emociones en personas con demencia.

Magai *et al.* (1996) examinaron a 86 personas diagnosticadas con EA y concluyeron que quienes la padecen son capaces de expresar un rango variado de emociones. Además, resaltan que algunas de las personas afectadas son capaces de mantener una competencia de expresión de emociones alta prácticamente hasta el final de la enfermedad. En el caso de este estudio, los autores no encontraron que hubiese una relación directa entre el grado de deterioro cognitivo y la capacidad de expresar emociones, aunque sí que observaron un declive en la capacidad para expresar alegría al final de la enfermedad (GDS-6).

El trabajo de Chaplin (2015) presenta un estudio bibliográfico sobre diferencias en la expresión de emociones entre hombres y mujeres con trastornos neurodegenerativos. El autor concluye que las mujeres demuestran más expresividad emocional, sobre todo de emociones positivas, aunque interiorizan más las emociones negativas. Estas diferencias por géneros también fueron encontradas por Mendizábal y González (2022) en un estudio en el que analizaron la expresión verbal de emociones de 23 adultos con deterioro cognitivo leve o moderado. Los resultados muestran más expresiones positivas que negativas, especialmente en mujeres, y menos expresiones directas que indirectas o adyacentes debido a la falta de léxico específico, es decir, debido a la incapacidad de recuperación léxica por el deterioro cognitivo que sufren.

Más recientemente, Kobayashi *et al.* (2024) trabajaron con 152 adultos con demencia con cuerpos de Lewy y EA. Realizaron un estudio basado en la lectura en voz alta de historias con carga emocional y observaron que, en términos prosódicos, la voz mostraba menos expresividad emocional conforme avanzaba el grado de deterioro cognitivo.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Participantes

La selección de participantes para este trabajo se realizó en dos fases. En el caso de los participantes con demencia se recurrió al CORDESGAL (Corpus de Demencias en Español y Gallego), del que se seleccionaron 27 informantes bilingües (11 con gallego como primera lengua y 16 con español). Entre ellos

había 19 mujeres y 8 hombres, con diferente grado de deterioro cognitivo (13 en estadio inicial, 8 en moderado y 6 en el severo). Con respecto al diagnóstico, 17 informantes tenían EA, 1 demencia vascular, 3 demencia mixta, 1 frontotemporal y 1 sin especificar [catalogada como demencia senil en el momento de la recogida de los datos y recatalogada tras la exclusión de este diagnóstico en el DSM-V (Morrison, 2015)]. Los criterios de exclusión para la muestra fueron que los participantes no debían padecer afasia severa, de modo que el discurso fuese ininteligible, ni padecer déficits auditivos que afectasen a la comprensión durante el transcurso de la prueba.

Una vez constituido el corpus de adultos, se procedió a buscar un corpus de niños entre 3 y 6 años, con el objetivo de que ya pudiesen construir oraciones como punto de partida y poder observar el proceso de evolución del lenguaje durante los siguientes años. La muestra resultante fue de 24 informantes, 15 niños y 9 niñas, todos ellos con español como primera lengua. En lo que concierne a la distribución por edades, había 4 participantes con 3 años, 3 con 4 años, 10 con 5 años y 7 con 6 años (DE=1,05). Para poder establecer una comparación con el grado de deterioro cognitivo del grupo con demencia, se aplicó la prueba CUMANIN (para más detalle véase *Instrumentos*) y se dividieron los resultados en cuartiles. Así, 4 niños se quedaron en el cuartil de puntuación más bajo (1), 3 en el 2, 10 en el 3 y 7 en el 4. En este caso, se excluyó de la muestra aquellos participantes que presentasen un diagnóstico de Trastorno de Desarrollo del Lenguaje (TDL) o de Trastorno del Espectro Autista (TEA). En las Tablas 1 y 2 se resumen los datos de los participantes de esta parte de la muestra.

Tablas 1 y 2. Descripción de las muestras para el corpus de personas con demencia (1) y de población infantil (2)

Muestra demencia: 27 participantes			Muestra infantil: 24 participantes		
Sexo	Mujer	19	Sexo	Mujer	9
	Hombre	8		Hombre	15
L1	Gallego	11	L1	Gallego	0
	Español	16		Español	24
Estadio de la enfermedad	Leve	13	Edad	3 años	4
	Moderado	8		4 años	3
	Severo	6		5 años	10
		6 años		7	
Causa de demencia	EA	17	Rango CUMANIN	1	4
	Vascular	3		2	3
	Mixta	3		3	10
	Frontotemporal	2		4	7
	Deterioro sin especificar	2			

Instrumentos

Para la evaluación lingüística y cognitiva de los informantes de este trabajo se emplearon los siguientes instrumentos:

- En la población con demencia se pidió al personal especializado de AFAGA Alzheimer –la asociación a través de la cual se pudo recopilar el corpus– que cubriese un informe neuropsicológico en el cual se reunía información de tres test: el *Mini-Examen Cognoscitivo* (MEC) (Lobo *et al.*, 1979), el *Neuropsychiatric Inventory Questionnaire* (NPI-Q) (Cummings *et al.*, 1994) y el *Barthel Index* (Granger *et al.*, 1979). Esto permitió clasificar a los participantes por grado de deterioro cognitivo empleando la tradicional *Global Deterioration Scale* (GDS) (Reisberg *et al.*, 1982) según la cual, tradicionalmente, los grados 3 y 4 representan demencia con deterioro cognitivo leve, el grado 5 implica deterioro moderado y el 6 y el 7 representan un deterioro avanzado.
- En el grupo infantil se aplicó una adaptación del *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil* (CUMANIN) (Portellano *et al.*, Mateos y

Martínez, 2000). El objetivo fue conseguir un perfil similar al obtenido en la población adulta a través del MEC, para así poder dividir la muestra en cuartiles de puntuación. El resultado final era un máximo de 45 puntos, 15 de lenguaje articulatorio, 4 de lenguaje expresivo, 9 de lenguaje comprensivo, 2 de fluidez verbal y 15 de estructuración espacial, que fueron las partes de la prueba que se aplicaron.

Contexto de grabación y pruebas

La prueba que se aplicó a ambos grupos fue una entrevista semidirigida con guion flexible, con preguntas sobre los gustos, rutinas y biografía de las personas participantes. El objetivo era conseguir muestras naturalísticas del lenguaje y ver cómo surgían las emociones de forma espontánea en la interacción. Dependiendo de la voluntad para conversar de cada informante, las conversaciones duraron entre 5 minutos la más corta y 26 minutos la más larga.

En el caso del grupo con demencia, se procuró realizar la grabación en un entorno familiar para los informantes, ya que el verse en un lugar desconocido puede generar estrés cognitivo en esta población (Bechtel *et al.*, 2015). Así, todas las entrevistas tuvieron lugar o bien en las instalaciones de AFAGA Alzheimer, en el caso de aquellos participantes que acudían regularmente a actividades al centro, o en su propio domicilio. Las grabaciones fueron realizadas por una cámara SONY Handycam HD AVCHD.

En lo que concierne a la muestra infantil, se intentó replicar las condiciones de grabación del otro grupo, por lo que una parte de los informantes fue grabada en un centro escolar y la otra, en sus domicilios. En este caso, las grabaciones fueron realizadas con un teléfono Nothing Phone 2a.

Transcripción y anotación

La sección del corpus de población con demencia fue transcrita de forma manual a través de la función de transcripción del *software* ELAN en sus diferentes versiones, entre 2016 y 2023. Las grabaciones del grupo infantil fueron transcritas con la herramienta web de traducción automática TurboScribe; a continuación, los textos fueron importados a ELAN 6.9., donde se realizó una revisión de la transcripción. En ambos casos, se siguieron las pautas especificadas por Müller (2005) para la transcripción de datos clínicos.

En lo que concierne a la anotación, todo el proceso se realizó también en ELAN 6.9. Se establecieron tres líneas de anotación y se siguieron las pautas que se especifican en la Tabla 3.

Tabla 3. Descripción de los criterios de anotación en la investigación

Línea	Criterio de anotación
1. Emociones implícitas o explícitas	<ul style="list-style-type: none"> Se indica cuál es la emoción expresada siguiendo la GEW (2012). Se indica si esta emoción aparece de forma implícita (inferencia pragmática o comunicación no verbal) o explícita. <i>Leer me gusta</i> (emoción explícita>interés)¹ <i>Conforme voy cumpliendo, voy celebrando menos</i> (emoción implícita>tristeza) En caso de que sea explícita, se procede a la anotación de la línea 2.
2. Verbo, adjetivo o sustantivo	<ul style="list-style-type: none"> Se indica qué tipo de palabra se ha empleado para expresar la emoción y si el uso es correcto. <i>Y...y yo lo logro</i> (verbo OK) <i>Mallorca es muy bonito, sí</i> (adjetivo OK) Se introduce una marca específica en caso de que la palabra esté elidida. -¿Te gusta comer? -Sí, comer bien sí (verbo <i>gustar</i> elidido) Se introduce una marca específica en caso de que la palabra contenga un error. Se detectan cuatro formas de error: Flexión morfológica incorrecta Allí en la ciudad preferimos unos iglesias allí en los en pueblos aquellos que no los tiene Vigo. Estructura argumental incorrecta Yo... soy... pero no soy así esto de mucho entusiasmo. Intensión semántica incorrecta. <i>Pues mira, mi hermana aprendió a coser. Yo... Pues... Eran aquellos tiempos así más... terminales... (usa terminales en vez de críticos)</i> Adecuación pragmática incorrecta. - ¿Dónde vives? -Me siento más joven de lo que soy.
3. Voluntad comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Se indica si se trata de una emoción voluntaria, que surge del propio hablante o si se trata de una emoción sugestionada, que se expresa como respuesta a una pregunta realizada por la entrevistadora. <i>Y me ha dejado porque... es la ley</i> (emoción voluntaria de tristeza) -¿Te gusta viajar? -Sí, me gusta (emoción sugestionada de interés)

1 Todos los ejemplos incluidos en la tabla han sido extraídos directamente del corpus.

Análisis de los datos

Todos los datos fueron recopilados en Microsoft Excel 365, programa que también se utilizó para calcular la estadística descriptiva. En lo que respecta a la estadística inferencial, se aplicaron la correlación de Spearman y la prueba de Kruskal-Wallis, para comprobar si existía una relación estadística significativa entre el grado de deterioro cognitivo y/o el cuartil de competencia lingüística (CUMANIN) y la media de emociones emitidas. Ambos cálculos fueron realizados a través del *software* IBM SPSS Statistics v31.

4. RESULTADOS

4.1. Media de emociones expresadas

El número total de emociones anotadas en el grupo infantil fue de 567, mientras que en el de personas con demencia fue de 932. No obstante, hay que analizar estos datos teniendo en cuenta que el corpus de niños es más breve que el de adultos: 3 horas y 27 minutos frente a 5 horas y 27 minutos. Así, se observa que los niños emitieron 2,7 emociones/minuto, mientras que la ratio de los adultos fue de 2,49.

Si observamos los datos de frecuencia de emisión de emociones en la población infantil distribuidos en los rangos del CUMANIN, nos encontramos con que, en el 1, la media de emociones emitidas es de 17, en el 2 es de 23,5, en el 3 es de 27 y en el 4 es de 23,6. Asimismo, hemos podido determinar que ni la puntuación del CUMANIN ($r=0,16$; $p=0,45$) ni el rango ($H=3,78$; $p=0,29$) tienen una relación significativa con el número de emociones emitidas. Tampoco se detecta una asociación significativa con la variable edad ($r=-0,08$; $p=0,72$).

En el caso del grupo de personas con demencia, se anotó una media de 50,4 emociones en el estadio inicial, 23,8 en el moderado y 16,7 en el severo. En este grupo, sin embargo, nos encontramos con que sí que existe una relación significativa entre el grado de deterioro cognitivo y el número de emociones expresadas ($r=-0,75$; $p=0,001$).

4.2. Emociones voluntarias y sugestionadas

En lo que concierne a la intención comunicativa de las emociones, es decir, si estas surgen de forma voluntaria en el discurso o son una respuesta a la pregunta de la entrevistadora, observamos que, en el caso del grupo infantil, la mayor parte de las emociones son sugestionadas (74,1%), mientras que en el de personas con demencia, lo más habitual es que aparezcan voluntariamente en el discurso (58%).

Si observamos cómo evoluciona esta voluntariedad en función del grado de desarrollo del lenguaje en los niños, encontramos que en el rango 1, la media total de emociones voluntarias por informante es 5,6 y de sugestionadas 18,1; en el 2, de 8,2 y 18,8; en el 3, de 6,5 y 17, y en el 4, es de 3 y 14. Al igual que ocurre con la media total de emociones, no se observa una asociación estadística significativa entre el número de emociones voluntarias emitidas y los test de evaluación de desarrollo del lenguaje ($r=0,10$, $p=0,63$ para el CUMANIN; $H=2,84$, $p=0,42$ para el rango); de igual modo, tampoco se aprecia asociación con el número de emociones sugestionadas ($r=0,28$; $p=0,19$ para el CUMANIN; $H=3,92$; $p=0,27$ para el rango).

Por otro lado, si analizamos la intención comunicativa de las emociones en la población con demencia, comprobamos que la media es de 31,9 emociones voluntarias y 18,5 sugestionadas en el estadio leve, 11,1 y 12,8 en el moderado y 5,7 y 8,0 en el avanzado. Así, en este caso, de nuevo encontramos que existe una correlación entre el grado de deterioro cognitivo (GDS) y el número de emociones de cada tipo ($r=-0,63$; $p=0,001$ para las voluntarias; $r=0,39$; $p=0,047$ para las sugestionadas). En concreto, como hemos visto, en el caso de este segundo grupo, se observa que, conforme avanza el deterioro, el número de emociones voluntarias se reduce hasta el punto de que, a partir del estadio moderado, las emociones sugestionadas son más frecuentes que las voluntarias.

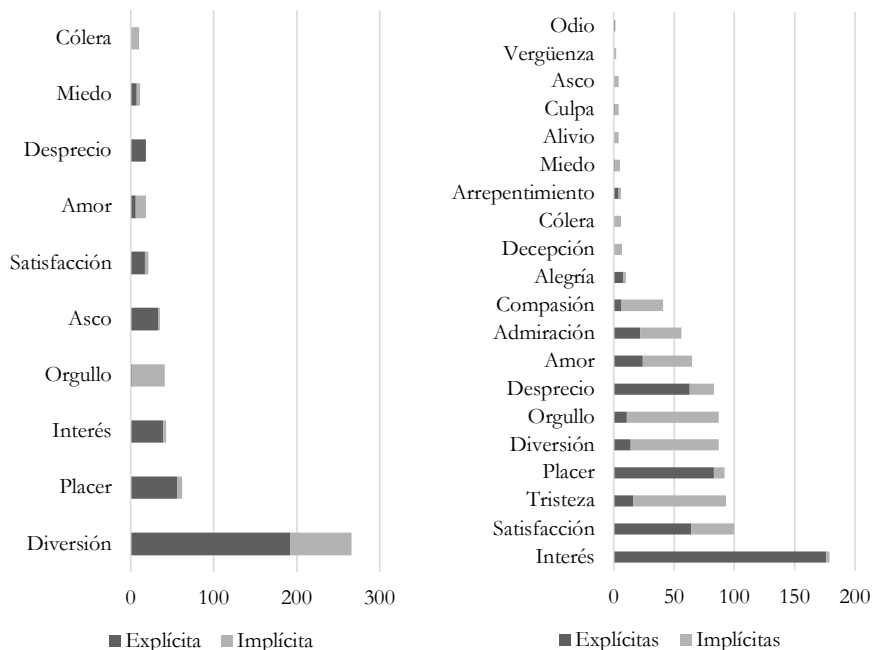
4.3. Tipo de emociones

Con respecto al rango de emociones anotadas en el corpus, en el caso de la población infantil detectamos que aparecen 10 de las 20 emociones que se presentan en la *GEW*. Las que más registramos fueron diversión (192 expresiones explícitas y 74 implícitas), seguida de placer ($e=56$, $i=6$), interés ($e=39$, $i=4$) y orgullo ($e=2$, $i=39$); todas ellas se agrupan dentro de la categoría de emociones

positivas de alto control. En menor grado, también anotamos asco (e=33, i=2), satisfacción (e=17, i=4), amor (e=6 y=12), desprecio (e=18, i=0), miedo (e=7, i=4) y cólera (i=10). De esta forma, se aprecia que, en general, los niños prefieren expresar emociones positivas a negativas y las de alto control a las de bajo control (no se registra ninguna de este grupo en el corpus) y lo hacen primordialmente de forma explícita.

En el corpus de mayores, en cambio, comprobamos que aparecen representadas las 20 emociones que figuran en la rueda. Las que se registraron con más frecuencia fueron interés (e=176, i=3), seguido de satisfacción (e=64, i=36), tristeza (e=16, i=77) y placer (e=83, i=9). Además, también nos encontramos con diversión (e=14, i=73), orgullo (e=11, i=76), desprecio (i=63, e=20), amor (e=24, i=41), admiración (e=22, i=34), compasión (e=6, i=35), alegría (e=8, i=2), decepción (i=7), cólera (i=6), arrepentimiento (e=4, i=2), miedo (e=1, i=4), alivio (i=4), culpa (e=1, i=3), asco (i=4), vergüenza (i=2) y odio (e=1). En el caso de este grupo, se observa que, conforme avanza el deterioro cognitivo, se reduce la variedad en el tipo de emociones, especialmente el número de emociones negativas, tanto de alto como de bajo control. Además, las emociones positivas y de alto control se expresan de forma predominantemente explícita, mientras que las negativas y las de bajo control lo hacen mayoritariamente de forma implícita. En las Figuras 2 y 3 se puede observar una representación gráfica de la frecuencia de las emociones en ambos grupos.

Figuras 2 y 3. Frecuencia de producción de cada emoción en el corpus de población infantil (izquierda) (2) y personas con demencia (derecha) (3)



4.4. Forma de expresión de las emociones

Por último, también se ha analizado qué tipo de palabra se emplea más frecuentemente para expresar las emociones en el caso de las formas explícitas y si estas formas se usan correctamente o no. El grupo infantil expresa las emociones predominantemente a través de verbos elididos (82,1%, n=327) y en menor medida en verbos expresados directamente (13,3%, n=63). Apenas emplean los adjetivos ni los sustantivos (2,3% del total cada categoría, n=11). Además, usualmente no incurren en incorrecciones, ya que, de las 412 emociones explícitas expresadas por este grupo, tan solo el 4 (0,01%) se marcaron como erróneas. En lo que respecta al corpus con demencia, la forma predominante son los verbos expresados directamente (54,8%, n=260). Asimismo, también se observa el uso de verbos elididos (24,2%, n=117), adjetivos (19%, n=92) y, en menor medida, sustantivos (2,1%, n=10). Este grupo también muestra una tasa de error muy baja (1,65%, n=8).

En la Tabla 4 se presenta un resumen de los principales resultados de este estudio.

Tabla 4. *Resumen de los resultados de la investigación*

	POBLACIÓN INFANTIL	POBLACIÓN CON DEMENCIA
MEDIA EMOCIONES/MIN.	2,7	2,49
EVOLUCIÓN	El grado de desarrollo del lenguaje no influye en el n° de emociones que se emite.	Conforme avanza el deterioro cognitivo se reduce el n° de emociones expresadas.
INTENCIÓN COMUNICATIVA	Las emociones surgen de forma principalmente sugestionada (74,1%).	Las emociones aparecen voluntariamente (58%), pero conforme avanza el deterioro son más comunes las sugestionadas.
TIPO DE EMOCIONES	El rango de emociones es reducido (10/20 <i>GEW</i>). Casi todas son emociones positivas y de alto control. Se expresan predominantemente de forma explícita.	El rango de emociones es completo (20/20 <i>GEW</i>). Cuando avanza el deterioro, se expresan menos emociones negativas. Se adapta la forma de expresión (explícita o implícita) al tipo de emoción.
FORMA DE EXPRESIÓN	Principalmente a través de verbos elididos (82,1%).	Usan principalmente verbos explícitos y los elididos aumentan con el deterioro, pero también incluyen adjetivos frecuentemente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objeto de estudio de este trabajo es el lenguaje de las emociones en las poblaciones infantil y con demencia, desde una perspectiva retrogenética. Así, el primer objetivo es analizar los patrones generales del lenguaje de las emociones en ambos grupos.

Expresión de emociones en la infancia

En el caso del grupo de niños, la primera conclusión de esta investigación es que el grado de desarrollo lingüístico detectado a través del CUMANIN

no impacta directamente en el número de emociones que se emite. Tampoco parece existir una relación clara entre la edad de los niños (3-6 años) y la ratio de emociones. Esto contrasta con los resultados obtenidos por Grosse *et al.* (2021), pues en este trabajo el número de emociones expresadas aumentaba con la edad. Por el contrario, los resultados de trabajos como Dong *et al.*, (2024) apuntan a que la edad produce una reducción en la expresión de emociones, ya que los niños se vuelven más conscientes de las implicaciones de expresarlas.

Observamos, además, que la mayor parte de las emociones no surgieron de forma espontánea en el discurso, sino como respuesta a las preguntas de la entrevistadora. Esto puede implicar que, al estar todavía desarrollando el lenguaje emocional, los niños no son tan proclives a expresarlas, ya que su lenguaje es más descriptivo del contexto comunicativo inmediato. Sin embargo, aquí hay que tener en cuenta el formato de la prueba: la entrevista fue realizada por una persona desconocida para ellos, en un contexto semiestructurado y con una cámara grabando, lo cual ha podido ser un factor inhibitorio, pues se ha visto en trabajos previos que el interlocutor clave influye en cómo se expresan las emociones (véase, por ejemplo, Aznar y Tenenbaum, 2014).

Esto último también puede haber condicionado el tipo de emociones que el grupo infantil expresó en las grabaciones, puesto que tan solo aparecieron diez emociones diferentes, casi todas ellas positivas y de alto control. Tal y como se apunta en Grosse *et al.* (2021), a los 11 años, los niños todavía no son capaces de entender y describir sentimientos complejos igual que lo haría un adulto sano (véase también, por ejemplo, Baron-Cohen *et al.*, 2010; o Widen y Russell, 2008). Por otro lado, algunos trabajos previos han comprobado que para los niños es más fácil comprender y expresar las emociones positivas que las negativas o neutras (p.ej. Dong *et al.*, 2024). Por el contrario, en Grosse *et al.* (2021) nos encontramos con que emociones como "miedo" o "cólera" aparecen entre las más frecuentes. Esta diferencia puede deberse al diseño de ambos estudios, ya que en este los niños debían describir láminas que expresaban distintas emociones y no hablar de las suyas propias.

En este grupo, además, las emociones fueron expresadas predominantemente de forma explícita. Esto va en la línea de investigaciones previas en las que se afirma que el desarrollo de la capacidad para realizar implicaturas e inferencias se desarrolla a lo largo de toda la niñez y el proceso dura hasta la adolescencia

(Chronaki *et al.*, 2014; Currie y Cain, 2015, Eiteljoerge *et al.*, 2018), lo cual resulta en interpretaciones y expresiones más literales. En concreto, la forma predominante para expresar estas emociones fueron los verbos en forma elidida. Como hemos comentado antes, durante el desarrollo de los niños, el lenguaje emocional todavía se encuentra en evolución (Grosse *et al.*, 2021), por lo que tiene sentido que se busquen las formas y estructuras más simples posibles para su expresión.

Expresión de emociones en la demencia

Los resultados del grupo con demencia muestran que conforme avanza el deterioro cognitivo se reduce el número de emociones expresadas. Esto coincide con los resultados obtenidos en trabajos previos como el de Kobayashi *et al.* (2024), que encontraron menos carga prosódica emocional en los enunciados en estadios finales. Contrasta, sin embargo, con los resultados recabados por Magai *et al.* (1996) según los cuales no había relación aparente entre el grado de deterioro y la capacidad para expresar emociones. Sin embargo, sí que detectaron que se producía una reducción significativa en las expresiones de alegría en el GDS-6, lo cual sí que coincide con lo observado en este trabajo.

Estos autores también observaron que las personas con EA son capaces de expresar un rango amplio de emociones, lo cual también concuerda con lo analizado en esta investigación, en la que encontramos muestras de todas las emociones recogidas en la *GEW*. En concreto, comprobamos que se expresan más emociones positivas que negativas, lo cual también observaron Mendizábal y González (2022). En el caso de este trabajo, esto puede explicarse, al igual que en la población infantil, por el tipo de preguntas que se les planteó durante la entrevista semidirigida.

Otra de las conclusiones que se puede extraer es que las personas con demencia son capaces de adoptar estrategias de expresión (implícita o explícita) al tipo de emoción que están comunicando: las emociones positivas y las de alto control eran transmitidas predominantemente de forma explícita, mientras que las negativas y las de bajo control aparecían en su mayoría de forma implícita. Esta capacidad se mantiene, además, relativamente preservada hasta el final de la enfermedad, lo cual coincide con los resultados de Magai *et al.* (1996), quienes afirman que la competencia emocional se preserva a pesar del deterioro cognitivo. Es posible que esta capacidad de adaptación esté relacionada con la

cortesía lingüística, pues exponer emociones negativas puede suponer un acto amenazador para la imagen negativa del interlocutor (Brown y Levinson, 1987) y, sabemos, por trabajos previos, que la capacidad para proteger la imagen propia se conserva hasta relativamente tarde en la enfermedad (Hamilton, 1994).

Por último con respecto a este grupo, se observa que utilizan recursos léxicos diversos para expresar las emociones, principalmente verbos y puntualmente adjetivos. No obstante, esta variedad se reduce con el deterioro cognitivo, ya que a partir del estadio intermedio la forma predominante de expresarlos pasan a ser los verbos en forma elíptica. Esto también coincide con la voluntad para comunicar las emociones, que pasa a ser principalmente sugestionada por las preguntas de la investigadora en la etapa final de la enfermedad.

Contraste entre ambas poblaciones

El segundo objetivo de este trabajo es contrastar los resultados de ambos grupos para ver si existen características comunes entre el desarrollo del lenguaje de las emociones y su deterioro en la demencia. Los resultados indican que existen ciertas similitudes entre ambas poblaciones. En primer lugar, la ratio de emociones por minuto es similar en ambos grupos, si bien es necesario puntualizar que, en el caso de los informantes en estadio inicial, la media de emociones es altamente superior a los de los niños con el rango más avanzado (50,4 frente a 23,6) y que esta ratio se iguala debido a que el número de emociones emitidas por los adultos a partir del estadio moderado se reduce drásticamente. Además, también encontramos que, como hemos explicado en el apartado anterior, conforme avanza el deterioro cognitivo en el grupo de adultos, el número de emociones negativas que se expresa se reduce y se alcanzan unos porcentajes más parejos a los de los niños en este aspecto. Aparte, también conforme progresa la enfermedad, el tipo de lenguaje empleado por los adultos con demencia se parece cada vez más al de los niños, pues ambas poblaciones emplean en mayor medida verbos elididos.

Sin embargo, aparte de estas similitudes, también se aprecian diferencias destacables, que permiten afirmar que la capacidad de emitir emociones por parte de la población con demencia es más rica y compleja. Estas observaciones concuerdan con las de Moos (2011) quien, en su análisis de elementos discursivos como la ironía, el sarcasmo y el humor, afirmó que a nivel cualitativo no procedía

comparar ambas poblaciones. En nuestro trabajo, en primer lugar, la capacidad de adaptar el tipo de expresión (explícita vs. implícita) según el tipo de emoción que se emite está solo presente en la población adulta. Por otra parte, también observamos que el rango de emociones que son capaces de expresar ambos grupos no es similar, pues en la población con demencia se identificaron el doble de la lista de emociones descritas en la *GEW* que en el de niños (20 frente a 10). Finalmente, es importante destacar que, cuantitativamente, en el número de emociones expresadas no se aprecia un patrón claro entre adquisición y pérdida.

Esto se puede deber, entre otros motivos, a que este trabajo cuenta con ciertas limitaciones metodológicas que deben ser mencionadas. En primer lugar, conviene ampliar ambas muestras. Por un lado, la de población infantil debe cubrir un rango mayor de edad, que permita observar un periodo de desarrollo más amplio en el que pueda ser más fácil observar el patrón retrogenético. Por otro, en el caso del grupo con demencia es conveniente aumentar el número de informantes con deterioro cognitivo avanzado, para obtener una visión más representativa. Aparte de esto, conviene revisar los tests de evaluación previos en ambas poblaciones y crear uno común, de forma que la puntuación y los ítems sean iguales en las dos muestras y se puedan diseñar unas categorías más parejas. Por último en lo que a esto respecta, sería interesante cambiar el tipo de preguntas de la entrevista semidirigida, pues el tipo de emociones que surgieron durante el experimento estaba altamente condicionado por las temáticas que proponía la investigadora.

Por otra parte, cabe mencionar que de este trabajo surgen oportunidades para realizar futuras investigaciones que pueden contribuir significativamente al campo de estudio. Para comenzar, podría ser de utilidad complementar esta investigación con una basada en láminas descriptivas, para contrastar la producción de emociones en el discurso elicitado frente al natural. Además, observar si existen diferencias tanto en el desarrollo como en el deterioro del lenguaje de las emociones entre ambos géneros aportaría una perspectiva que todavía no se ha abordado hasta la fecha. Otra línea de investigación de interés sería analizar la estructura argumental de los verbos psicológicos empleados en la expresión de emociones, especialmente con el foco puesto en la diátesis y en cómo se posicionan los hablantes en términos de responsabilidad frente a las propias emociones.

En conclusión, este estudio aporta una contribución relevante al campo del lenguaje de las emociones. Aunque algunas investigaciones previas habían comparado el lenguaje emocional de niños y adultos (Grosse *et al.*, 2021), no se había extendido este enfoque a las personas con demencia. Los resultados revelan que, en este caso, no puede establecerse un paralelismo claro entre los procesos de adquisición y de pérdida. Esto invita a replantear la forma en que analizamos el discurso emocional en la demencia y, especialmente, las estrategias comunicativas que empleamos con esta población, a la que con frecuencia —cuando expresa sus emociones— se tiende a tratar como si fuera infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aznar, A. y Tenenbaum, H. R. (2015). Gender and age differences in parent–child emotion talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 148–155. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12069>
- Baron-Cohen, S., Golan, O., Wheelwright, S. y Granader, Y. (2010). Emotion word comprehension from 4 to 16 years old: a developmental survey. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 2, 109. <https://doi.org/10.3389/fnevo.2010.00109>
- Bechtel, C., Remington, R., Barton, B., Barasauskas, C. y Shea, T. B. (2015). Cognitive testing for dementia is adversely affected by administration in a foreign location. *BMC Research Notes*, 8(1), 66. <http://doi.org/10.1186/s13104-015-1021-3>
- Benítez-Burraco, A. e Ivanova, O. (2023). Revisiting the hypothesis of language retrogenesis from an evolutionary perspective. *Neuropsychology*, 37(5), 501–518. <https://doi.org/10.1037/neu0000886>
- Berga, A., Skilters, J., Zarina, L., Umbrasko, S., Silins, A., Gultniece, M. y Bartu, S. (2025). Effects of meditation on emotions and depression: a longitudinal study using Geneva Emotion Wheel. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 47. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/4qf1s368>
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Chaplin, T. (2015). Gender and emotion expression: a developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14–21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Chaplin, T. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735–765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Cummings, J. L., Mega, M., Gray, K., Rosenberg-Thompson, S., Carusi, D. A. y Gornbein, J. (1994). The Neuropsychiatric Inventory: Comprehensive assessment of psychopathology in dementia. *Neurology*, 44(12), 2308–2314. <https://doi.org/10.1212/WNL.44.12.2308>
- Currie, N. K., y Cain, K. (2015). Children’s inference generation: The role of vocabulary and working memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 137, 57–75. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.03.005>
- Dong, Y., Hsiao, Y., Dawson, N., Banerji, N. y Nation, K. (2024). The Emotional Content of Children’s Writing: A Data-Driven Approach. *Cognitive Science*, 48(3), e13423. <https://doi.org/10.1111/cogs.13423>

- Eiteljoerge, S. F., Pouscoulous, N. y Lieven, E. V. (2018). Some pieces are missing: implicature production in children. *Frontiers in Psychology*, 9, 1928. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01928>
- Franssen, E. H. y Reisberg, B. (1997). Neurologic markers of the progression of Alzheimer's disease. *International Psychogeriatrics*, 9, 297-306. <https://doi.org/10.1017/S1041610297005036>
- Göbel, A., Henning, A., Möller, C. y Aschersleben, G. (2016). The Relationship between Emotion Comprehension and Internalizing and Externalizing Behavior in 7- to 10-Year-Old Children. *Frontiers in Psychology (Sec. Human Developmental Psychology)*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01917>
- Granger, C. V., Albrecht, G. L. y Hamilton, B. B. (1979). Outcome of comprehensive medical rehabilitation: Measurement by PULSES profile and the Barthel Index. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 60(4), 145-154.
- Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C. y Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: the development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*, 2(2), 150-162. <https://doi.org/10.1007/s42761-021-00040-2>
- Hamilton, H. E. (1994). *Conversations with an Alzheimer's patient*. Cambridge University Press.
- Harris, P. (2008). Children's understanding of emotion. En M. Lewis, J. Haviland-Jones y L. Feldman (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 320-331). The Guildford Press.
- Herba, C., Landau, S., Russell, T., Ecker, C. y Phillips, M. (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(11), 1098-1106. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01652.x>
- Kim, H., Yoon, J. H., Lee, J. E., Baek, E. J., Sohn, Y. H. y Na, D. L. (2011). Is confrontation naming performance in Alzheimer's disease the nominal linguistic retrogenesis of normal development?. *European Neurology*, 66(4), 195-199. <https://doi.org/10.1159/000331172>
- Kobayashi, M., Yamada, Y., Shinkawa, K., Nemoto, M., Ota, M., Nemoto, K. y Arai, T. (2024). Vocal expression of emotions discriminates dementia with Lewy bodies from Alzheimer's disease. *Alzheimer's & Dementia: Diagnosis, Assessment & Disease Monitoring*, 16(2), e12594. <https://doi.org/10.1002/dad2.12594>
- Konopkina, K., Hirvaskoski, H., Hietanen, J. K. y Saarimäki, H. (2025). Multicomponent approach reveals differences in affective responses among children and adolescents. *Scientific Reports*, 15(1), 10179. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-94309-2>
- Kövecses, Z. (2003). *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press
- Kövecses, Z. (2014). Conceptualizing emotions. A revised cognitive linguistic perspective. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 50(1), 15-28. <https://doi.org/10.1515/psicl-2014-0002>
- Lagattuta, K. y Wellman, H. (2002). Differences in early parent-child conversations about negative versus positive emotions: Implications for the development of psychological understanding. *Developmental Psychology*, 38(4), 564-580. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.564>
- Li, C., Solinsky, J., Cohen, T. y Pakhomov, S. (2024). A curious case of retrogenesis in language: Automated analysis of language patterns observed in dementia patients and young children. *Neuroscience informatics*, 4(1), 100155. <https://doi.org/10.1016/j.neuri.2023.100155>
- Lobo, A., Ezquerra, J., Gómez Burgada, F., Sala, J. M. y Seva-Díaz, A. (1979). El Mini-Examen Cognoscitivo: Un test sencillo y práctico para detectar alteraciones intelectuales en pacientes médicos, *Revista de Psiquiatría y Psicología Médica*, 14(5), 39-57.

- Lust, B., Flynn, S., Sherman, J. C., Gair, J., Henderson Jr, C. R., Cordella, C., Whitlock, J., Mancuso, S., Chen, Z., Costigan, A. e Immerman, A. (2015). Reversing Ribot: Does regression hold in language of prodromal Alzheimer's disease? *Brain and language*, *143*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.01.013>
- Magai, C., Cohen, C., Gomberg, D., Malatesta, C. y Culver, C. (1996). Emotional expression during mid-to late-stage dementia. *International psychogeriatrics*, *8*(3), 383-395. <https://doi.org/10.1017/S104161029600275X>
- McGeer, P.L., McGeer, E.G., Akiyama, H. y Itagaki, S. (1990). Neuronal degeneration and memory loss in Alzheimer's disease and aging. *Experimental Brain Research*, *21*, 411-426.
- Mendizábal de la Cruz, N. y González Martín, E. (2022). La expresión de emociones en la narrativa de los adultos mayores con deterioro cognitivo leve o moderado: análisis e intervención metalingüística. *Revista de Investigación en Logopedia*, *13*(1), e83480. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.83480>
- Moos, I. (2011). Humour, irony and sarcasm in severe Alzheimer's dementia—a corrective to retrogenesis? *Ageing & Society*, *31*(2), 328-346. <https://doi.org/10.1017/S0144686X10001054>
- Morrison, J. (2015). *DSM-5® Guía para el diagnóstico clínico*. Editorial El Manual Moderno.
- Müller, N. (Ed.). (2005). *Multi-layered transcription*. Plural Publishing.
- Mulligan, K. y Scherer, K. R. (2012). Toward a Working Definition of Emotion. *Emotion Review*, *4*(4), 345-357. <https://doi.org/10.1177/1754073912445818>
- Ogren, M. y Sandhofer, C. M. (2021). Emotion words in early childhood: A language transcript analysis. *Cognitive Development*, *60*, 101122. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101122>
- Ortiz Ortiz, R. (2023). *La expresión emocional a través de las locuciones idiomáticas en aprendientes de ELE: el papel de las metáforas y metonimias cognitivas* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá]. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/59566>
- Portellano, J., Mateos, R. y Martínez, R. (2000). *Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil (CUMANIN)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Prichep, L.S., John, E.R., Ferris, S.H. y Reisberg B. (1994). Quantitative EEG correlates of cognitive deterioration in the elderly. *Neurobiology of aging*, *15*, 85-90. [https://doi.org/10.1016/0197-4580\(94\)90147-3](https://doi.org/10.1016/0197-4580(94)90147-3)
- Reisberg, B., Ferris, S. H., de Leon, M. J. y Crook, T. (1982). The Global Deterioration Scale for assessment of primary degenerative dementia. *American Journal of Psychiatry*, *139*(9), 1136-1139. <https://doi.org/10.1176/ajp.139.9.1136>
- Reisberg, B., Franssen, E. H., Hasan, S. M., Monteiro, I., Boksay, I., Souren, L. E., Kenowsky, S., Auer, S. R., Elahi, S. y Kluger, A. (1999). Retrogenesis: clinical, physiologic, and pathologic mechanisms in brain aging, Alzheimer's and other dementing processes. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, *249*(Suppl 3), S28-S36. <http://dx.doi.org/10.1007/PL00014170>
- Reisenzein, R. (2007). What is a definition of emotion? And are emotions mental-behavioral processes? *Social Science Information*, *46*(3), 424-428. <https://doi.org/10.1177/05390184070460030110>
- Sacharin, V., Schlegel, K. y Scherer, K. R. (2012). *Geneva emotion wheel rating study*. Center for Person, Kommunikation, Aalborg University, NCCR Affective Sciences. Aalborg University, Aalborg.
- Scherer, K. R., Shuman, V., Fontaine, J. R. J. y Soriano, C. (2013). The GRID meets the Wheel: Assessing emotional feeling via self-report. En Johnny R.J. Fontaine, Klaus R. Scherer y C. Soriano (Eds.), *Components of Emotional Meaning: A sourcebook* (pp. 281-298). Oxford University Press.

- Schwarz-Friesel, M. (2015). Language and emotion. The cognitive linguistic perspective. En U. Lüdke (Ed.), *Emotion in Language* (pp. 157-173). John Benjamins.
- Simoes Loureiro, I. y Lefebvre, L. (2016). Retrogenesis of semantic knowledge: Comparative approach of acquisition and deterioration of concepts in semantic memory. *Neuropsychology*, 30(7), 853–859. <https://doi.org/10.1037/neu0000272>
- Stasio, S., Fiorilli, C. y Chiacchio, C. (2014). Effects of verbal ability and fluid intelligence on children's emotion understanding. *International Journal of Psychology*, 49(5), 409-414. <https://doi.org/10.1002/ijop.12032>
- Weimer, A. A., Sallquist, J. y Bolnick, R. R. (2012). Young children's emotion comprehension and theory of mind understanding. *Early Education & Development*, 23(3), 280-301. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.517694>
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. y Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 117-149. <https://doi.org/10.1080/02699939508409005>
- Widen, S. C., y Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114–128. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.114>
- Wierzbicka, A. (1999). Emotional universals. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 2, 023-69.
- Xu, M., Jhu, J. y Benítez-Burraco, A. (2024). Color-emotion associations by speakers of Spanish and Mandarin in verbal and visual task: a comparison. *Language and Cognition*, 16(4), 2130 – 2147. <https://doi.org/10.1017/langcog.2024.52>



SECCIÓN MISCELÁNEA



“HISTÓRICAMENTE HABLANDO...”. FORMACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LOS ADVERBIOS NOCIONALES O DE PUNTO DE VISTA EN ESPAÑOL

“HISTORICALLY SPEAKING...”: ON THE FORMATION AND EVOLUTION OF VIEWPOINT ADVERBS IN SPANISH

RAFAEL GARCÍA PÉREZ

Universidad Carlos III de Madrid

rafael.garcia.perez@uc3m.es

Resumen: Este trabajo aborda el origen y la evolución de los llamados adverbios nocionales o adverbios de punto de vista en español que, como ocurre en muchos otros casos, pueden considerarse el resultado de un proceso de gramaticalización. Si bien es posible rastrear antecedentes en el latín tardío —especialmente en las etapas iniciales—, su desarrollo en el español empieza a manifestarse a partir de los Siglos de Oro y hasta el siglo XVIII, con la incorporación, todavía esporádica e incluso aleatoria, de otras unidades léxicas que no responden necesariamente a los usos etimológicos latinos. Durante este periodo, también se perfilan ciertas estructuras sintácticas que actúan como molde para su fijación posterior en el uso lingüístico. Sin embargo, la constitución del paradigma resulta, en términos generales, abrupta. El análisis textual revela que el asentamiento definitivo y la expansión generalizada de estos adverbios en la lengua no se produce hasta el siglo XIX. Es en esta etapa cuando su uso en posición de tópico se consolida, y no solo se multiplica el número de nuevas formaciones léxicas dotadas de este valor, sino que numerosos adverbios más antiguos, hasta entonces empleados con sentidos puramente modales u otros, comienzan a ser reinterpretados y reutilizados como adverbios de punto de vista.

Palabras clave: Adverbios nocionales; adverbios de punto de vista; gramaticalización; historia de la lengua; lexicología histórica.

Abstract: This study examines the origin and evolution of the so-called viewpoint adverbs in Spanish, which, as in many other cases, can be regarded as the result of a grammaticalization process. While it is possible to trace antecedents in Late Latin—particularly in the earliest stages—their development in Spanish begins to emerge from the Golden Age through to the eighteenth century, marked by the still sporadic and even random incorporation of other lexical units that do not necessarily adhere to Latin etymological usage. During this period, certain syntactic

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 115-135

Recibido: 24/4/2025, Aceptado: 24/6/2025

© Rafael García Pérez



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

structures also begin to take shape, serving as models for the later stabilization of these adverbs in linguistic usage. Nonetheless, the formation of the paradigm can be considered, overall, rather abrupt. Textual analysis shows that the definitive establishment and widespread diffusion of these adverbs within the language did not occur until the nineteenth century. It is at this point that their use in topical position becomes consolidated. Moreover, not only does the number of new lexical formations with this function increase, but many older adverbs—previously employed with purely modal or other values—begin to be reinterpreted and repurposed as viewpoint adverbs.

Keywords: Viewpoint adverbs; Grammaticalization; History of the language; Historical lexicology.

INTRODUCCIÓN

En trabajos precedentes se puso de manifiesto (García Pérez, 2010 y 2011) cómo la evolución del léxico se entiende mejor cuando se toman en consideración las diversas relaciones que establecen las palabras, si bien estas relaciones no pueden limitarse únicamente a aquellas que se establecen desde el punto de vista sintáctico o morfológico, a pesar de su carácter casi “prioritario”, sino que deben extenderse también al resto de los ámbitos. En la vertebración de toda lengua no puede obviarse el papel desempeñado por la gramaticalización, entendida como el proceso experimentado por aquellas unidades léxicas que, en determinados contextos, han asumido funciones gramaticales o que, disponiendo ya de carácter gramatical, han terminado por adquirir funciones aún más gramaticales¹. Al igual que sucede con los cambios semánticos que afectan a verbos, sustantivos o adjetivos, los procesos de gramaticalización dan lugar a la creación de grupos homogéneos de palabras, es decir, de clases semántico-pragmáticamente determinadas. En trabajos anteriores he ido describiendo el proceso de formación y evolución de algunos subgrupos dentro de la clase de los llamados adverbios de foco o adverbios focalizadores: los adverbios de foco escalares (García Pérez, 2011), los adverbios de foco particularizadores (2013a), y los adverbios focalizadores de inclusión, de exclusión y de aproximación (2013b). Estas páginas se

1 El concepto de gramaticalización es relativamente antiguo, pues, como muy bien resumió Lamiroy (2004), se planteó por primera vez en los estudios de Meillet, aunque su desarrollo actual debe mucho al impulso de autores como Traugott (1989, 1995), Traugott y König, 1991 y Hopper y Traugott (2003).

centran en otro grupo de adverbios no estudiados hasta la fecha: los llamados adverbios de punto de vista o adverbios nocionales².

Se trata, en primer lugar, de una clase amplia porque, como señala la RAE (2009: §30.2q), se halla constituida por unidades léxicas que derivan de adjetivos de relación y, normalmente, se ha considerado un subgrupo de los adverbios de modo³. Es, en segundo lugar, una clase abierta que ha admitido numerosas incorporaciones en los últimos tiempos, como ya puso de manifiesto Santos Río (2001). Esta vinculación con los adverbios de modo ha hecho que no siempre se hayan tenido suficientemente en cuenta en los estudios léxicos o gramaticales⁴. Según Kovacci (1999), “aparecen en posiciones parentéticas, no son omisibles”, “no pueden ser el foco de la paráfrasis de relativo ni guardan correspondencia parafrástica con el adjetivo correspondiente en función de predicativo” y pueden conmutarse por la expresión *desde el punto de vista + adjetivo (o complemento con sustantivo)*. Santos Río (2001, 2003) los recoge con bastante exhaustividad; habla de adverbios de punto de vista y, dentro de ellos, a su vez, distingue entre adverbios de punto de vista aspectivos, adverbios de perspectiva y adverbios relacionales de ámbito. Se trata de una distinción sutil⁵; los primeros “indican el aspecto de un individuo u objeto, o de la realidad en general, al que se circunscribe lo que se predica, sea en sintagma verbal, adjetival [*económicamente débiles*] o adverbial [*ánimicamente bien*]”, y pueden ser a su vez aspectivos propios y aspectivos métricos (*cranealmente*); los segundos, por su parte, se refieren a compendios epistémicos (en cuyo caso se considerarían típicos) o deónticos (atípicos), y los terceros están relacionados con un ámbito determinado (Santos Río, 2001). Si la RAE (2009: §30.2q), al igual que Kovacci (1999), habla en general de la posibilidad de que todas las unidades de esta clase admitan paráfrasis como ‘en lo relativo a’, ‘en lo que respecta a’ u otras del mismo tipo, para Santos Río (2001), las paráfrasis aceptables pueden diferir también según el subgrupo con el que se esté tratando. Así, los adverbios relacionales aspectuales equivaldrían a “en el aspecto AdjAs-

2 Utilizo en este trabajo el término *adverbio relacional* con un sentido morfológico: aquellos adverbios derivados de adjetivos relacionales, no todos interpretados como nocionales o de punto de vista.

3 González-García (1996: 116) recuerda oportunamente que algunos de ellos pueden usarse como modificadores clausales y como modificadores verbales (con valor modal).

4 Fuentes (2009) no los toma en consideración, por ejemplo.

5 Una subclasificación exhaustiva de los “complementos respectuales”, entre los que se encuentran los adverbios relacionales, se recoge en Santos Río (2000).

pectivo’, ‘en lo AdjAspectivo’, ‘en el aspecto de SNAAspectivo’, ‘desde el punto de vista AdjAspectivo’, ‘en cuanto a SNAAspectivo’”, pero no los adverbios de perspectiva, para los que no resultaría “adecuada la idea circunstancial ‘en el aspecto’, sino más bien otras como ‘considerado desde la perspectiva o desde el punto de vista’. La RAE (2009: §30.2q) destaca que estos adverbios pueden aparecer en posición de tópicos oracionales, en incisos intraoracionales, o modificar a un adjetivo o a un grupo verbal, pero no podemos olvidar, como destaca Santos RÍO (2001), la modificación de otras expresiones adverbiales, además del hecho de que ellos mismos puedan ser modificados por distintos tipos de adverbios de foco, tanto antepuestos como pospuestos (*sobre todo, también, incluso, al menos, solo*), además de algunos modalizadores (*quizá*).

2. Metodología

En las páginas que siguen haré un recorrido por la historia de esta clase de adverbios con el objeto de delimitar en qué momento se produjo su gramaticalización y qué factores contribuyeron a ello. Como he puesto de manifiesto a la hora de describir la formación de otros grupos de adverbios, los procesos de gramaticalización no son repentinos ni tienen por qué afectar a todas las unidades al mismo tiempo. El hecho de que un determinado adverbio adquiriera el nuevo significado nocional depende de aspectos como el momento en que se introdujo en la lengua y de su recorrido particular por la corriente del léxico. Dado que los estadios anteriores de nuestra lengua solo son accesibles por medio de los textos escritos conservados, este trabajo sigue, necesariamente, un enfoque basado en corpus. En ese sentido, todos los datos obtenidos, salvo especificación en contrario, proceden de los corpus históricos del español CORDE y el CDH de la Real Academia Española.

3. Discusión y resultados

En su análisis histórico sobre los adverbios en *-mente*, Company (2014) no trata directamente de la evolución del significado nocional, aunque, si tenemos en cuenta el ejemplo de los adverbios *musicalmente* o *lingüísticamente*, a los que alude para ilustrar esta acepción (Company, 2014: 593), parece claro que los considera un subgrupo de los adverbios evaluativos. Es posible que no los trate de modo específico porque, según afirma, se trata de un subgrupo “muy poco frecuente, en el corpus, con algún caso aislado, poco claro en el siglo XXI, indicio, según creemos, de que son propios de la oralidad o de cierto tipo de textos

ensayísticos”. Ahora bien, esta afirmación requiere una matización importante. El estudio en profundidad de los corpus revela que estos adverbios tienen una larga tradición en los textos, que no se limitan a los orales o ensayísticos, y su número es bastante más significativo de lo que parecería a primera vista.

Del mismo trabajo de Company (2014) se deduce que, para la autora, el significado nocional o de punto de vista está estrechamente unido a la constitución formal de este tipo de adverbios, sometidos a un amplio proceso metonímico en el paso de la construcción sintagmática latina a la construcción española.

Se le atribuye, pues, un significado general de “modificador evaluador” adquirido tras el primer proceso de gramaticalización. La evaluación, a su vez, podría adoptar diversos matices, en los que influiría el significado de la base adjetiva, el contexto, la posición del adverbio, el alcance, etc. La autora no especifica, sin embargo, si esos matices son sucesivos o aparecen todos al mismo tiempo, lo que resulta bastante relevante para determinar las características del proceso de gramaticalización. Plantearse que el sentido adverbial modal y los sentidos evaluativos surgen al mismo tiempo nos llevaría a hablar de un único proceso de gramaticalización terminado en el momento en que consideramos constituida la variedad romance; por el contrario, una aparición sucesiva de los distintos significados adoptados por los adverbios en *-mente* nos llevaría a hablar de varios procesos de gramaticalización (uno principal en el paso del latín al romance, es decir, en la construcción formal y semántica de los adverbios en *-mente*, y otro u otros dentro del propio romance, que supondrían una evolución posterior puramente semántica, es decir, una acentuación de las funciones gramaticales). De ahí que el establecimiento de una cronología sea fundamental para determinar en qué medida se construye o no una clase de adverbios relacionales propiamente dicha.

A este respecto es significativo comprobar que los adverbios en *-mente* más antiguos⁶ nos ofrecen un significado casi exclusivamente modal. Solo hay

6 Se ha de tener en cuenta, sin duda, lo problemático de algunas de las fechas atribuidas a los textos por el CORDE, sobre todo porque, en muchos casos, se han retrasado las dataciones desde la primera edición, como en la *Fazienda de Ultra Mar* (que habría que situar en los primeros decenios del siglo XIII), o se trata de copias contenidas en manuscritos posteriores, como sucede con el *Cantar de Mio Cid*, o, especialmente, una gran mayoría de fueros. No obstante, el hecho de que los datos aportados por estas obras problemáticas confirmen el sentido modal de los adjetivos en *-mente* no distorsiona el panorama que nos ofrecen los restantes textos que con seguridad podemos considerar anteriores al siglo XIII. El texto menos fiable es el *Fuero de Soria* que, como ya confirmó Martínez Díez (1969), incorporó 150 leyes del Fuero Real (mediados del

dos excepciones: *solamiente*, con valor focalizador, y *veramiente*, empleado como operador modal (según la terminología de Fuentes, 2009, s.v. verdaderamente) o adverbio oracional modificador de refuerzo (según la terminología de Santos Río, 2003, s.v. verdaderamente)⁷. Con significado modal encontramos, pues, hasta el siglo XIII, los siguientes⁸: *buenamiente*, *mondamiente* (o *mundamiente*), *grabemiente*, *studiosamiente*, *sanamiente*, *cuerdamiente*, *firmemiente*, *fuertemiente*, *ondradamiente*, *de-rechamiente* o *directamente*, *conplidamiente*, *entegramiente*, *nobradamiente*, *vicinalmente* o *vicinalmente*, *cabalmente*, *probatamente*, *maliciosamente*, *caramiente*, *desmesuradamiente*, *ricamiente*, *altamiente*.

Como puede apreciarse, casi todos son adverbios que, por su naturaleza, al igual que en nuestros días, no admiten interpretación nocional. Solo uno de ellos, por su estructura morfosemántica (es un derivado de un adjetivo con valor relacional)⁹, tendría la capacidad de incluir fácilmente este significado. Se trata de *vicinalmente*, recogido en los *Fueros de Tudela*. Pero también aquí actúa como modal (su sentido es, más bien, ‘entre vecinos’), función acentuada por el sintagma *inter vos*:

- (1) Similiter mando vobis quod habeatis vestros iudicios inter vos *vicinalmente*, et directamente ante meam justitiam qui fuerit ibi per mé (1127, Anónimo, *Fueros de Tudela*, ed. Tomás Muñoz y Romero).

siglo XIII) y adaptó en 120 leyes 137 capítulos del Fuero de Cuenca, escrito en el siglo XII, pero en latín (*Forum Conchae*); esto supone enfrentarse no solo a una obra tardía, sino a una traducción, lo que pone de manifiesto, de modo más claro aún, un estado de lengua posterior, al menos en buena parte de la obra.

7 En lo que respecta al primero, *solamiente*, conviene especificar que aparece en el *Fuero de Soria*, junto al modal *lealmiente* (vid. nota anterior para los problemas de datación de este texto). En todo caso, conviene dejar apuntado aquí que, como ya he mostrado en García Pérez (2013) el valor focalizador de *solamiente* surgió en el momento de la construcción formal del adverbio debido al proceso de gramaticalización experimentado previamente por el adjetivo *solo*, que debió verse influido, en parte, por la forma adverbial latina SOLUM. En cuanto a *veramiente*, lo encontramos en el *Cantar de Mio Cid* y en la *Fazienda de Ultra Mar*, textos también de datación problemática (vid. nota anterior). En este significado, surgido también muy pronto, hay que ver, sin duda, la influencia del adverbio latino VERE, dotado ya de este valor en la época clásica. He aquí los ejemplos: “Amos salieron apart, ¡veramiente son hermanos!” (c1140, Anónimo, *Poema de Mio Cid*, ed. Alberto Montaner); “Vera miente es mar muerdo que nulla cosa biva non tiene” (c1200, Almerich, *La Fazienda de Ultra Mar*, ed. Moshé Lazar).

8 Los reproduce tal y como aparecen en los corpus. Hay que excluir un *especialmente*, fechado por el CORDE en 1186 (Resumen de un privilegio del rey don Fernando de León), que pertenece a uno de los documentos del Archivo histórico nacional situado cronológicamente en una amplia horquilla a1200-a1492.

9 Aunque *cabal*, base de *cabalmente*, es denominal, no desarrolló un sentido puramente relacional.

Dado que los manuscritos en que se basan los *Fueros de Tudela* son bastante más tardíos (Martín Duque, 1987), cabría preguntarse por la difusión de esta construcción morfológica en el siglo XII. En todo caso, –y con los datos con que contamos– parece claro que no existen testimonios de un uso relacional de los adverbios en *-mente* en las etapas más tempranas del castellano.

Durante el siglo XIII continúa un mayoritario empleo modal de estos adverbios; incluso en el caso de formaciones a partir de adjetivos relacionales, que podrían prestarse más fácilmente a estos usos, prima el primitivo sentido modal. Es el caso de *personalmente* ‘en persona’, *divinalmente* ‘de manera, por vía divina’ o *humanalmente* ‘dentro de lo admitido por la capacidad humana’ en los ejemplos (2) y (3) y (4) a continuación¹⁰:

- (2) et que fagades las casas et que moredes en ellas *perssonalmientre*, et que seades uos... (1274, El monasterio de Oña arrienda a Pero Abad, hijo de Martín López, el solar de la Riba, en Valderrama, por seis almudes de pan anual como infurción).
- (3) El rrei e los otros que después lo oyeron sin duda creyeron ser fecho *diuinalmente* (c1255, Crónica de Sahagún, ed. Julio Puyol).
- (4) como sería daynno a las uillas del otro et a los otros sería aiuda, más que *humanalment* podría ser pensado (c1250, Anónimo, *Vidal Mayor*, ed. Gunnar Tilander).

En este siglo, los adverbios modales aparecen ya en combinación con otras funciones incipientes¹¹: de clase o tipo (*mortalmente*, combinado con el predicado *pecar*, *carnalmente*, con *juntarse* y *conocer*); temporal (*luengamente*); temporal déictico (*primeramente* o *antiguamente*); de foco (*especialmente*, *mayormente*, *principalmente* y *señaladamente*)¹²; aspectual (*generalmente* y *nuevamente*); conector temporal (*finalmente*).

El origen del proceso semántico que conducirá a la adopción del significado relacional de punto de vista guarda una estrecha conexión con el sentido nocional (de punto de vista) desarrollado por el propio adjetivo denominal base a partir de la constitución de dominios o ámbitos más o menos delimitados so-

10 También *corporalmente* (*entrar*, *tomar corporalmente*); *familiarmente* (*servir familiarmente*); *gentilmente* (*llevar gentilmente*); *honoríficamente* (*recibir honoríficamente*); *naturalmente* (*tener naturalmente*); *pacíficamente* (*poseer pacíficamente*); *realmente* (*realmente ordenado*); *varonilmente* (*reparar varonilmente*); y *villanamente* (*hacer [algo] villanamente*).

11 Utilizo aquí la terminología de Santos Río (2003).

12 Para su estudio, García Pérez, 2013a y 2013b.

cialmente. No es de sorprender que el primer adverbio en el que se anuncia esta evolución semántica sea *espiritualmente*, opuesto a *temporalmente*, ambos derivados de *espiritual* y *temporal* respectivamente. Estos adjetivos habían utilizado, de manera preferente, para distinguir dos dominios de importancia capital en la tradición cristiana: el de lo divino y el de lo humano terrenal. Es un significado heredado del latín medieval¹³, que se manifiesta en la facilidad con la que ambas unidades conforman sintagmas nominales neutros:

- (5) que enbiara el rey don Fernando su padre para aver su consejo con ellos, asý en lo *espiritual* como en lo *temporal*, segund que lo feziera este rey santo su padre (c1237, Libro de los doce sabios o Tratado de la nobleza y lealtad, ed. John K. Walsh).

En paralelo, pues, a un valor de modo (6) ‘en espíritu’, el adverbio retoma el sentido nocional del adjetivo en combinaciones verbales aparentemente modales por su forma, pero que suponen un alejamiento de lo esperable respecto a la manera en que suele presentarse la acción, estado o acontecimiento del núcleo oracional. En (7, 8 y 9) el adverbio es el resultado de una proyección del sintagma nominal *padre espiritual* (< *pater spiritalis*), aplicado tanto a quien presenta y asiste a un nuevo bautizado¹⁴ como a los ministros de la Iglesia respectivamente –por oposición a los progenitores naturales (*padres temporales*)–. Evidentemente, se trata todavía de un caso muy particular en contextos sintáctico-semánticamente restringidos que no genera un paradigma.

- (6) e morir naturalmente commo omne e rresuçitar *spiritualmente* commo Dios; e desçender a los infernos commo omne (c1252-1270, Alfonso X, *Setenario*, ed. Kenneth H. Vanderford).
- (7) Onde tanto quier dezir padrino *spiritualmente* commo padre tenporalmiente (c1252-1270, Alfonso X, *Setenario*, ed. Kenneth H. Vanderford).

13 Por ejemplo, “ut temporalis saltem poena corripiat quem spiritalis non corrigit disciplina”. 1199, Bula Vergentis in senium de Inocencio III, en Decretales de Gregorio IX, Libro V, título VII, cap. X). La misma distinción se encuentra en los adverbios *spiritaliter* / *temporaliter*: “ab hoc tam spiritaliter quam temporaliter detrimenta seu incommoda debeat sustinere” (1153, Epistolae CDXL, en J. P. Migne: Eugenii III Romani pontificis epistolae et privilegia, París, 1855); “Quod si alterutra partium se exhibuerit contumacem, ipsi in eam spiritaliter et temporaliter per se ac omnes Christianos, qui in partibus illis existunt, quanto districtius potuerint procedentes, inhibeant...” (Baluzius, S. (comp.): Epistolarum Inocentii III Romani Pontificis, París, François Muguet, 1682, p. 78).

14 Nebrija, en su diccionario, daba como equivalente de *padrino de bautismo* el sintagma latino *pater spiritalis* (NTLLE, s.v. padrino).

- (8) E esto es por que todos los otros obispos son llamados padres *spiritalmiente* (1256-1263, Alfonso X, *Primera Partida*, ed. Lloyd A. Kasten y John J. Nitti).
- (9) Parrochia tanto quiere dezir commo logar ssanto o mora el padre que ha de dar conseio *spiritualmente* a las almas de los peccadores, así commo el tenporal lo ha naturalmente para dar a ssus fijos (c1252-1270, Alfonso X, *Setenario*, ed. Kenneth H. Vanderford).

La terminología jurídica, por su parte, que empezaba a hacerse más compleja tras la introducción en la Península del *ius commune*¹⁵, planteó una distinción entre ámbitos o dominios que favoreció el recurso a derivados adverbiales, con significados diversos, no necesariamente modales (por ejemplo, *civilmente*)¹⁶. En el siglo XIV, muy pocos son los nuevos adverbios relacionales, y la mayoría continúan asumiendo valores modales o de clase o tipo¹⁷. Algunos parecen acercarse a la noción de punto de vista sin llegar a asumir este valor. El adverbio *criminalmente*¹⁸ que, por la antigüedad de la relación *civil-criminal*, podría ser más antiguo (s. XIII), reflejó la regularización adverbial deadjetival en combinaciones a mitad de camino entre la idea de medio y de ámbito (10)¹⁹:

15 García Pérez (2005).

16 Con valor cuasiargumental en el único ejemplo de la centuria. “Njnguno es obligado ciuilment, es assaber a fuero seglar, de paramiento feito o de promessa feita sin razón” (c1250, Anónimo, Vidal Mayor, ed. Gunnar Tilander).

17 *Accidentalmente* (*entrar accidentalmente*); *actualmente* (‘en acto’, por oposición a *potencialmente*, pero también a *esencialmente*); *efectualmente* (*valer efectualmente*); *esencialmente* (por oposición a *accidentalmente*); *fornicativamente* (*oculta* & *fornicativamente*); *humilmente* (*responder humilmente*); *judicialmente* (*probar judicialmente*); *manualmente* (*hacer manualmente*); *necesariamente* (*recibir necesariamente*); *ordinariamente* (*salir ordinariamente*); *poéticamente* (*hablar poéticamente*); *potencialmente*; *reglaramente* (*vivir reglaramente*); *sumariamente* (*contar sumariamente*); *sustancialmente*; *venialmente* (*pecar venialmente*); *voluntariamente* (*dar voluntariamente*); *vulgarmente* (*llamar vulgarmente*). Con valor focal, *particularmente*.

18 La diferenciación romana entre lo público y lo privado había quedado velada en la Alta Edad Media (Sainz Guerra, 2004: 29). Desde el principio del periodo medieval, los dos ámbitos, civil y criminal, seguían un único procedimiento; la publicación del *Fuero Real* constituyó un avance en la distinción entre las dos instancias (Du Boys, 1872: 135).

19 El mismo uso que es posible rastrear en el latín tardío: “Ubi senatores vel clarissimi civiliter vel criminaliter conveniantur” (Frier, B. et al. *The Codex of Iustinian. A New Annotated Translation*, with Latin and Greek Text, Cambridge University Press, 2016, p. 662). Aunque Santos Río (2003, s.v. penalmente) parece entender que en ese tipo de combinaciones se actualiza un significado de punto de vista respectivo (*actuar, sancionar o perseguir penalmente*), estas guardan una estrecha relación con otros adverbios como *judicialmente* (*demandar judicialmente*), analizados por el autor como modales con idea de “índole u orden al que pertenece [la acción]” (Santos Río, 2003, s.v. judicialmente). Véase, a este respecto, la dificultad de parafrasear estas unidades léxicas por “desde el aspecto de Adj” o, menos aún “desde la perspectiva”, “desde el punto de vista Adj”

- (10) nin le deve fazer jura nin le deve acusar *criminalmente* nin le deve poner fechos para matarle (1325, Pedro de Cuéllar, Catecismo, ed. José-Luis Martín/Antonio Linage Conde).

Es posible que *clericalmente* sea un uso particular (es un hápax) para referirse al orden jurídico religioso; en ese sentido, entra en relación con los adverbios anteriores:

- (11) e sil amonestare el obispo que huese *clericalmente*, si non se quisiere castigarse, pierde el privilejo clerical (1325, Pedro de Cuéllar, Catecismo, ed. José Luis Martín / Antonio Linage).

Si el valor nocional o de punto de vista puede considerarse, pues, por el momento, meramente incipiente y anecdótico –solo *espiritualmente*, como acaba de verse, había adquirido un valor respectual aspectivo–, el siglo XV no presenta demasiados avances en este sentido, pero se producen dos novedades interesantes que favorecerán el paso a una más amplia interpretación nocional: la primera es la configuración, desde una perspectiva sintáctica, de la estructura *AdvRel-hablando* en alternancia con *hablando-AdvRel*, una colocación ya existente en el propio latín clásico. El uso más antiguo era meramente modal, a veces con funciones pragmáticas diversas, y respondía a la libertad combinatoria característica del periodo medieval (12-15).

- (12) Ca asi *fablando larga mente* de uirtud toda buena disposiçion (1293, Castigos, ed. William Palmer y Carig Frazer).
- (13) Mas *sanament faulando*, yo te digo que si Hettor et Casandra et Eleno et Pertheo fueran con effetto... (1376-1396, Juan Fernández de Heredia, Historia troyana, ed. José Manuel Cacho Blecua).
- (14) Onde, *fablando spirituallymientre*²⁰, por este paralítico se entiende el peccador... (1400, Un sermonario castellano medieval, ed. Manuel Ambrosio Sánchez).

(acusar penalmente → ¿?acusar desde el aspecto penal / ¿? desde el punto de vista penal). Lo que designan estos adverbios, en realidad, es el medio por el que se lleva a cabo la acción dentro de un ámbito determinado (demandar judicialmente → demandar por la vía judicial, siguiendo la vía judicial; acusar penalmente → acusar por la vía penal, siguiendo el procedimiento penal).

20 *Espiritualmente* tenía el significado ‘figurativa o alegóricamente’, procedente también del latín medieval *spiritualiter*.

- (15) Agora, *moralmente hablando*, buena gente, señal de amar omne alguna cosa es quando faze lo que él manda e lo que a él plazze (1411-1412, San Vicente Ferrer, Sermones, ed. Pedro M. Cátedra)²¹.

Algunos adverbios relacionales, sin perder su valor modal original tienden a abrirse así, por medio de esta estructura, a un significado potencial de punto de vista, especialmente cuando están vinculados a determinados campos del saber, como puede apreciarse con *medicinalmente* (16), calco del original latino traducido²². En el propio latín tardío, este uso se superponía a los significados primarios ‘por medio de medicamentos’ y, de manera figurada, sobre todo en el ámbito espiritual ‘como medio de cura’. Lo mismo sucede con *humanamente* (17), si bien aquí el adverbio se despega un poco más del núcleo verbal para pasar a integrarse en la oposición previa *humano-divino* de su base adjetiva. Ha de tenerse en cuenta que en los procesos de gramaticalización por subjetivización²³ el oyente (o lector) desempeña un papel fundamental al ir un poco más allá y forzar, en cierto sentido, la interpretación literal de un determinado fragmento discursivo. En muchas ocasiones es el locutor el que carga el mensaje de connotaciones o sobreentendidos, pero no es descartable que sean los oyentes o lectores los que asignen esa carga a la unidad o unidades léxicas transmitidas que, a la larga, terminen por volverse convencionales.

- (16) e porque las cosas de raíz, *hablando medicinalmente*, no son falladas con todas sus condiciones después del vientre (1495, Traducción del Lilio de Medicina de Gordonio, ed. John Cull).
- (17) Dios verdadero, vestido en la persona del Hijo de nuestra humanidad, sin dejar de ser Espíritu, etc., se hizo temporal, corporal, enfermo, pasible y mortal, ambos pueblos confiados y hechos uno le creyesen Dios y hombre verdadero, espiritual y corporal, siempre vivo y tres días muerto: omnipotente y enfermo, temporal y

21 *Moralmente* se refería a la interpretación de los textos sagrados ‘en sentido moral’, es decir, en el sentido que determina lo que hay que hacer. Del latín tardío *moraliter*. También significaba ‘de manera figurada’.

22 “...radicalia loquendo medicinaliter non inveniuntur” (Gordonio, B., *Lilium medicianae*, Frankfurt, [1303-1305] 1647, p. 153). La interpretación sería más bien ‘en términos médicos’, ‘según el discurso médico’, etc. El segundo testimonio de *medicinalmente*, de finales del siglo XVI se presenta coordinado con adverbios modales, lo que refuerza esta idea: “y al contrario, Galeno escribió en griego tan elocuente y retóricamente como filosofal y medicinalmente” (1589, Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la agricultura cristiana*, ed. Juan Meseguer Fernández).

23 La subjetivización se considera una pragmatización, un subtipo de gramaticalización (Company, 2004).

eterno, pasible e impasible, mortal e inmortal. Lo cual fuera muy difícil de juntar, *humanamente hablando*, porque a Dios no es cosa difícil si estos dos pueblos, siendo diversos en su fe y creencia, no tovieran estos dos extremos (1487, Fray Hernando de Talavera, Católica impugnación del herético libelo maldito y descomulgado, ed. Francisco Martín Hernández).

Precisamente, la presencia de otros verbos de dicción, al margen del verbo *hablar*, y no necesariamente como parte de esta estructura, puede promover, asimismo, la ambigüedad interpretativa de otros adverbios ligados a ciertos campos del saber, sobre todo si se anteponen al núcleo, como sucede con *teologalmente* (18); este uso modal con verbos de dicción se había extendido previamente en latín tardío²⁴.

24 Theologicæ. “Et sancti non solum loquuntur theologicæ, sed philosophicæ [...]” (Bridges, J. H. ed. 1900: The “Opus Majus” of Roger Bacon, London / Edinburgh, Oxford, Williams & Norgate, p. 78). Los adverbios relacionales que aparecen por primera vez en este momento (a partir de adjetivos con bases nominales romances o latinas) siguen manteniendo valores modales u otros, como los de medio-ámbito y los cuasiargumentales: (*decir*) *adverbialmente* (‘en forma adverbial’); (*entender*) *alegóricamente*; (*exponer*) *anagógicamente*; (*representar*) *autonomásicamente*; (*punir*) *arbitrariamente*; (*fabricar*) *artificialmente*; (*vivir*) *bestialmente*; (*elegir, proveer, amonestar*) *canónicamente*; (*punir*) *capitalmente*; (*ayuntar*) *capitularmente*; (*corregir*) *caritativamente*; (*regir*) *casualmente*; (*hablar*) *categóricamente*; (*escribir, vivir, morir*) *católicamente*; (*encomendar*) *celestialmente*; (*estar*) *centralmente*; (*descubrir*) *certitudinalmente*; (*regir*) *científicamente*; (*moverse*) *circularmente*; (*ser*) *concejalmente*; (*contener*) *conceptualmente*; (*aceptar, entregar*) *condicionalmente*; (*proveer*) *consistorialmente* (‘por medio del consistorio’); (*ver*) *contemplativamente*; (*amar*) *cordialmente*; (*hacer*) *curialmente*; (*criar*) *domésticamente*; (*mostrar*) *ejemplarmente*; (*componer*) *elementalmente*; (*amar*) *entrañalmente*; (*observar*) [algo] *evangélicamente*; (*tratar*) *evangelicalmente*; (*asignar*) *extraordinariamente*; (*ser*) *fatalmente* (opuesto a *por fortuna*); (*rezar*), (*acompañar*) *festivamente*; (*andar*) *fiducialmente*; (*decir, tomar*) *figuralmente*; (*escribir*) *figurativamente*; (*experimentar*) [algo] *filosofalmente*; (*amonestar*) *fraternalmente*; (*conocer*) *fundamentalmente*; (*partir, llevar*) *furtivamente*; (*vestir*) *galanamente*; (*hablar*) *genialmente*; (*hacer*) *gigánticamente*; (*conminar*) *heréticamente*; (*levantarse*) *hostilmente*; (*formar*) *idealmente*; (*resplandecer*) *inmortalmente*; (*guardar*) *instrumentalmente*; (*aplicar*) *intelectivamente*; (*entender*) *intelectualmente*; (*recibir*); (*entender*) *muy judaicamente*; (*asignar, hacer*) *jurídicamente*; (*sonar*) *latinalmente*; (*guardar*) *legalmente*; (*ser*) *linealmente* (‘según la línea’); (*entender*) *literalmente*; (*quitar*) [algo] *localmente*; (*hacer*) *materialmente*; (*hacer*) *mentalmente*; (*hablar*) *metafóricamente*; (*poner*) *métricamente*; (*sostener*) *militarmente*; (*recibir*) *ministerialmente*; (*hacer*) *misterialmente*; (*figurarse*) *místicamente*; (*amar*) *mundanalmente*; (*ser*) *negativamente*; (*poner*) *neutralmente*; (*tener*) *objetualmente*; (*hacer*) *ocularmente*; (*ir*) *orbicularmente*; (*formar*) *ordinalmente*; (*salir*) *originalmente*; (*dar*) *paternalmente*; (*alzarse*) *piramidalmente*; (*tomar*) *piráticamente*; (*vivir*) *políticamente*; (*venir*) *presencialmente*; (*llevar*) *procesionalmente*; (*hablar*) *proféticamente*; (*alzar, bajar*) *proporcionalmente*; (*escribir*) *puntualmente*; (*cortar*) *radicalmente*; (*ser*) *regularmente* (‘según la regla’); (*componer*) *riústicamente*; (*comer*) *sacramentalmente*; (*vivir*) *seglarmente*; (*conocer*) *sensualmente*; (*subir*) [al cielo] *sobrenaturalmente*; (*vivir*) *socialmente*; (*pasar, hacer*) *superficialmente*; (*tomar*) *tiranamente*; (*alzarse*) *tiránicamente*; (*ocupar*) [un lugar] *tradicionalmente*; (*tratar*) *trágicamente*; (*volverse*) *triumfalmente*; (*significar*) *tropológicamente*; (*dar*) *universalmente*; (*proponer*) *verbalmente*; (*acatar*) *virtualmente*; (*constar*) *verídicamente*; (*hacer*) *vocalmente*. Pero también los aspectuales de tiempo *anualmente, habitualmente*.

- (18) Los quales, por çierto, no pueden decir con verdad quel derecho de la Reyna mi señora proçede de opinión de pueblo, que algunas vezes yerra, quando la cosa es en otra manera de lo que se piensa, o viene contrario de lo que se espera, mas *theologalmente* podemos dezir que su derecho es verdad vista claramente, e rescibida por el entendimiento (p1480-1484, Hernando del Pulgar, Crónica de los Reyes Católicos, ed. Juan de Mata Carriazo).

La segunda novedad es la difusión de los primeros sintagmas en los que el adverbio se antepone a ciertos adjetivos para adoptar una más clara interpretación de punto de vista tomando como modelo significados previos, modales u otros, ya utilizados como premodificadores (19-20)²⁵. Son muy pocos todavía; concretamente, dos. No sorprende encontrar, en primer lugar, *espiritualmente*, de uso más antiguo, como se ha visto, que en (21) se liga al adjetivo *pequeño* y le atribuye sentido metafórico. En (22), el uso de *formalmente*, que había tenido un origen modal²⁶, adquiere un sentido aspectivo por oposición a *materialmente*. Es una oposición que ya se encontraba en latín tardío (*formaliter-materialiter*). Hay que señalar, además, que la combinación latina *formaliter distinctus* había tenido bastante predicamento en los textos medievales; de hecho, (22) es una traducción literal del original latino²⁷. Como puede apreciarse, pues, son todavía adverbios que heredan significados etimológicos y, por tanto, el proceso de constitución del paradigma se halla aún en mera gestación.

- (19) Et es *naturalmente fria* & humida (c1250, Alfonso X, Lapidario, ed. Pedro Sánchez-Prieto Borja).
- (20) Mas la mentira treble, que es *mortalmente engañosa*, es la quel miente et le engaña dziéndol verdat (1325-1335, Juan Manuel, El Conde Lucanor, ed. Guillermo Serés).

25 Rodríguez Ramalle (2003: 166) considera los adverbios de punto de vista modificadores de adjetivos como un grupo dentro de los adverbios orientados al hablante. Hay algún caso de posposición: “E para esto guardar, trabajava mucho por guardar seis cosas que guardan mucho la castidat, las quales deve todo bueno *spiritualmente* [e] el religioso guardar” (a1400-a1500, Un sermionario castellano medieval, ed. Manuel Ambrosio Sánchez).

26 Como se desprende, por ejemplo, de este fragmento de Enrique de Villena, donde se explica la creación del mundo “en cuatro maneras”: “Lo terçero crió Dios el mundo *formalmente*, ca después que ovo fecho aquesta gran materia como le plogo púsolo en obra, segúnt su buen ordenamiento” (142, Enrique de Villena, Tratado de Astrología, ed. Pedro M. Cátedra/Manuel Arroyo Stephens).

27 “Et ita sunt septem tunicae in oculo *formaliter distinctae*, et non nisi tres secundum continuationem *materialem*” (Chyurgia Guidonis de Cauliaco, [1363] 1522, fol. 11v).

- (21) Onde así como a los niños corporalmente suelen apartar de la leche del amor con alguna amargura, bien así la tribulación es asencio, con el cual los que son *espiritualmente pequeños* son apartados de la leche de la consolación temporal (a1417 Benedicto XIII, Papa Luna), *Libro de las Consolaciones de la vida humana*, ed. Juan B. Simo Castillo).
- (22) & assi son siete tunicas en el ojo *formalmente distintas*, & non sino tres segund la continuación material. (1498, Traducción del Tratado de cirugía de Guido de Cauliaco, ed. María Teresa Herrera y María Estela González de Fauve).

En los siglos de Oro aumenta considerablemente el número de adverbios relacionales²⁸, aunque aquellos que se orientar al valor nocional son aún muy

28 (*Agraviar*) *accidentalmente*; (*decir*) *adjetivamente*; (*amar*) *afectivamente*; (*experimentar*) *alquímicamente*; (*destinar*) *alfabéticamente*; (*responder*) *alusivamente*; (*satisfacer*) *anfibológicamente*; (*vivir*) *angélicamente*, *angelicalmente*; (*engendrar*) *anormalmente*; (*afirmar*) *apodicticamente*; (*hablar*) *apologéticamente*; (*trabajar*) *apostólicamente*; (*enseñar*) *aritméticamente*; (*retocar*) *armónicamente*; (*traer*) *arquitectónicamente*; (*traer*) [algo] *asnalmente*; (*oír*) *auricularmente*; (*componer*) *balaustralmente*; (*hacer*) *barbáricamente*; (*disparar*) *brutalmente*; (*escribir*) *castellanamente*; (*entender*) *causalmente*; (*bañar*) *ceremonialmente*; (*guerrear*) *coléricamente*; (*tratar*) *compasivamente*; (*salir*) *concéntricamente*; (*acudir*) *concejilmente*; (*confirmar*) *conciliarmente*; (*proporcionar*) *correlativamente*; (*responder*) *cortesanamente*; (*morir*) *cristianamente*; (*murmurar*) *críticamente*; (*multiplicar*) *cúbicamente*; (*argüir*) *demonstrativamente*; (*dominar*) *despóticamente*; (*pensar*) *diabólicamente*; (*beber*) *diariamente*; (*decir*) *discursivamente*; (*escribir*) *doctrinalmente*; (*laborear*) *dóricamente*; (*hablar*) *dramáticamente*; (*responder*) *enigmáticamente*; (*vestir*) *ducalmente*; (*tratar*) *épicamente*; (*vivir*) *ermiticamente*; (*hablar*) *escolásticamente*; (*hablar*) *escuderilmente*; (*conocer*) *especulativamente*; (*vivir*) *estoicamente*; (*decir*) *etimológicamente*; (*vivir*) *farisaicamente*; (*vestirse*) *festivamente*; (*discurrir*) *filosóficamente*; (*arrastrar*) *flemáticamente*; (*parear*) *frenéticamente*; (*vivir*) *gentílicamente*; (*juntar*) *geométricamente*; (*tratar*) *gradualmente*; (*expimir*) *gráficamente*; (*evitar*) *gubernativamente*; (*sonar*) *guturalmente*; (*dar*) *heramanamente*; (*heredar*) *hermanilmente*; (*morir*) *heroicamente*; (*alabar*) *hiperbólicamente*; (*hurtar*) *hipocráticamente*; (*unir*) *hipostáticamente*; (*presuponer*) *hipotéticamente*; (*hablar*) *historialmente*; (*explicar*) *históricamente*; (*servir*) *huérfanamente*; (*constituir*) *ilegalmente*; (*dividir*) *imaginariamente*; (*razonar*) *imaginativamente*; (*andar*) *imperialmente*; (*hablar*) *impersonalmente*; (*decir*) *incidentalmente*; (*guardar*) *individualmente*; (*atormentar*) *infernamente*; (*enviar*) *inhospitalmente*; (*engendrar*) *inmaterialmente*; (*guardar*) *inmemorialmente*; (*tocar*) *intencionalmente*; (*servir*) *interesalmente*; (*ver*) *intuitivamente*; (*hablar*) *irónicamente*; (*hablar*) *irracionalmente*; (*significar*) *jeroglíficamente*; (*hacer*) *jornalmente*; (*mover*) *lateralmente*; (*conocer*) *literariamente*; (*hablar*) *lógicamente*; (*venir*) *mágicamente*; (*hablar*) *maestralmente*; (*definir*) *magístralmente*; (*cenar*) *marquesalmente*; (*hablar*) *metafísicamente*; (*demostrar*) *matemáticamente*; (*proceder*) *mecánicamente*; (*discurrir*) *melancólicamente*; (*tratar*) *metódicamente*; (*entender*) *metonímicamente*; (*vivir*) *monásticamente*; (*llorar*) *mujerilmente*; (*confundir*) *mundanamente*; (*narrar*) *narrativamente*; (*triunfar*) *numéricamente*; (*llamarse*) *objetivamente*; (*introducir*) *ocasionalmente*; (*entrar*) *oficialmente*; (*moverse*) *orgánicamente*; (*significar*) *originariamente*; (*escribir*) *ortográficamente*; (*hablar*) *parabólicamente*; (*oponerse*) *paradójicamente*; (*cruzarse*) *ortogonalmente*; (*descomulgar*) *papalmente*; (*hacer*) *parcialmente*; (*hallarse*) *participativamente*; (*vestir*) *pastoralmente*; (*cantar*) *pastorilmente*; (*proveer*) *patrimonialmente*; (*alabarse*) *perjudicialmente*; (*heder*) *pestilencialmente*; (*amar*) *platónicamente*; (*vivir*) *políticamente*; (*vestir*) *pontificalmente*; (*tomar*) *potestativamente*; (*decir*) *preceptivamente*; (*caer*) *preternaturalmente*; (*principiar*) *pricipiativamente*; (*defender*) *problemáticamente*; (*decir*) *proverbialmente*; (*nombrar*) *provisionalmente*; (*juzgar*) *prudencialmente*; (*escribir*) *puerilmente*; (*sustituir*) *pupilarmente*; (*imaginar*) *quiméricamente*; (*describir*) *racionalmente*; (*hablar*) *retóricamente*; (*declarar*) *reverencialmente*; (*vivir*) *seváticamente*; (*moralizar*) *satíricamente*; (*acometer*) *semicircularmente*; (*reci-*

escasos y su uso se limita a contextos muy concretos. En general, los adverbios continúan mostrando una cierta apariencia modal (23), si bien pueden empezar a formar sintagmas parentéticos bastante libres (24) –al margen de su empleo en la estructura *AdvRel-hablando* (25)– que constituyen un antecedente más para su evolución posterior. En (26) se destaca un uso aislado con el participio del verbo *entender*, que anuncia una nueva estructura de difusión mucho más tardía²⁹. Se mantienen, además, como es esperable, los usos del adverbio premodificador de adjetivos, con un mayor desarrollo del significado de punto de vista (27). En (28), la adscripción adverbial a un ámbito determinado (religión, filosofía) confirma la asunción de este nuevo valor. No obstante, se trata todavía de ejemplos puntuales. Es interesante constatar que aumentan considerablemente los adverbios utilizados con un significado a medio camino entre medio y ámbito: *geográficamente*, *históricamente*, *matemáticamente*, etc.

- (23) y que pues el acto de la generación humana es llamado sagrado de los sapientísimos que tratan de tales materias *físicamente*, debemos decir y oír lo que del sacare a luz con intención pura y religiosa por más que las cosas que se significaren parezcan asquerosas para orejas religiosas (Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la agricultura cristiana*, ed. Juan Meseguer).
- (24) *Esto dicho gramaticalmente*, os digo, a con Sancto Tomás y con los demás que os diré, que de dos maneras puede uno apelar (Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la agricultura cristiana*, ed. Juan Meseguer).
- (25) Mas a lo de la razón del apelar, digo primeramente que tanto vale, *gramaticalmente hablando*, apelar como llamar o invocar, y de aquí, viene apellidar (Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la agricultura cristiana*, ed. Juan Meseguer).
- (26) Concluyen los sabios; así paganos como cristianos, que idea, *teologalmente entendida*, es una forma eterna en el divino entendimiento (1589, Juan de Pineda, *Diálogos familiares de la agricultura cristiana*, ed. Juan Meseguer Fernández).
- (27) La siguiente palabra d’esta letra te aconseja que seas *espiritualmente sordo*, ca, porque oyó el primer hombre, según dize el Señor, la boz de su muger, le vinieron muchos

bir) sensitivamente; (*sujetar*) señorialmente; (*decir*) seráficamente; (*lisonjear*) servilmente; (*hablar*) simbólicamente; (*ganar*) sofisticadamente; (*ser*) soldadescamente; (*estar*) subjetivamente; (*quedar*) subsidiariamente; (*infundir*) supernaturalmente; (*tener*) temporariamente; (*tratar*) teológicamente; (*enseñar*) teóricamente; (*privarse*) [de algo] terapéuticamente; (*estar*) terrenalmente; (*mover*) transversalmente; (*hacer*) [algo] tumultuariamente; (*hablar*) urbanamente; (*organizar*) urbanísticamente; (*ser*) [algo de alguien] usufructariamente; (*fecundar*) virginalmente. Con carácter jocoso, *pulmónicamente*.

29 Se convertirá en en una variante de *AdvRel hablando* solo en el siglo XX. Los corpus no arrojan más ejemplos hasta entonces.

daños. Nuestra muger es nuestra sensualidad, a la qual en ninguna manera deve oírta ni entender la razón (1527 Francisco de Osuna, *Tercera parte del libro llamado Abecedario Espiritual*, ed. Mariano Quirós García).

- (28) porque ya proceda este su retirarse de las comunicaciones i concursos civiles de espíritu o *religiosa o filosóficamente contemplativo* (1655 Antonio López de Vega, *Paradojas racionales*, ed. Erasmo Buceta).

El siglo XVIII no presenta muchas novedades. Se añade algún adverbio más, pero, en su mayoría, son los mismos que habían empezado a desarrollar el significado de punto de vista en centurias anteriores³⁰. Continúan los usos aparentemente modales; las estructuras verbales parentéticas, con algunas variaciones formales (29); y las combinaciones Adv-Adj (30), aunque todavía poco numerosas. En lo que se refiere a las estructuras verbales parentéticas, entran en juego propiamente las combinaciones adverbiales con el participio del verbo *considerar*, por el momento sin inversión sintáctica (31), lo que pone de manifiesto que se hallaba en proceso de construcción.

- (29) Si se toma *grammaticalmente* la voz, digo que dos bastan para constituir multitud o pluralidad (1739 Benito Jerónimo Feijóo, *Theatro Crítico Universal o discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*, VIII).
- (30) de forma que la naturaleza parece que produce aquí más de lo *físicamente posible*, porque no es dable ver tierra sino en los caminos (1790 Félix de Azara, *Geografía física y esférica de las provincias del Paraguay*, ed. Rodolfo R. Schuller).
- (31) No cabe dificultad, las funciones de iglesia y las procesiones, que tan a menudo se celebran en Nápoles con el más brillante aparato, *consideradas políticamente*, contribuyen mucho a la tranquilidad del pueblo (1793-1797, Leandro Fernández de Moratín, *Viaje a Italia*, ed. Belén Tejerina).

30 De hecho, el número de adverbios relacionales nuevos, introducidos en esta centuria, no es muy amplio, y ninguno de ellos admite valor nocional: *aptitudinalmente* ('con aptitud'); *usar* *burlescamente*, *ordenar* *cronológicamente*, *adornar* *colateralmente*, *tratar* *compendariamente*, *inferir* *conjeturalmente*, *padecer* *epidemiamente*, *reglar* *equitativamente*, *torcerse* *espiralmente*, *hacer* *formulariamente*, *exponer* *horariamente*, *poner* *horizontalmente*, *juzgar* *imparcialmente*, *producir* *industrialmente*, *rendirse* *genuflexivamente*, *salir* *latitudinalmente*, *mover* *maquinamente*, *dirigir* *marcialmente*, *pagar* *mensualmente*, *estudiar* *mercenariamente*, *contar* *orientalmente*, *ejecutar* *palmarientemente*, *asistir* *pontificalmente*, *expedir* *prevencionalmente*, *formarse* *primordialmente*, *analizar* *químicamente*, *cursar* *reglamentariamente*, *consagrar* *ritualmente*, *repartir* *semanalmente*, *remitir* [algo] *semanariamente*, *poner* *simétricamente*, *cargar* *usufructuariamente*, *visualmente* (*visualmente contrapuesto*).

La asimilación definitiva del valor de punto de vista y, sobre todo, su difusión por la lengua se produce en el siglo XIX³¹. Los textos nos ofrecen, en su primera mitad, una continuación de las estructuras parentéticas formadas por los adverbios y el gerundio del verbo *hablar*, pero también el participio del verbo *considerar*, variante que cobra especial relevancia en este momento. Si aún mantienen ambas una cierta libertad sintáctica (32), tienden a fijarse claramente con la forma actual *Adv-hablando* y *Adv considerado/a(s)*, mucho más en el caso de la primera que en el de la segunda (33-35); ello no excluye la creación de nuevas variantes *ad hoc* (36 y 37). Son de destacar también las unidades independientes en posición parentética intermedia (38), lo que supone ya una desvinculación más clara de los adverbios respecto al núcleo verbal original. Por su parte, la función de estos adverbios como modificadores antepuestos a núcleos adjetivos no muestra aún un despegue significativo (39).

Desde mediados de la centuria –y ello relación con la propia expansión del sintagma *desde el punto de vista* + *Adj relacional*, que se produce en fechas similares (40)– el nuevo significado cobra una importancia capital, al quedar ligado a la capacidad de los adverbios relacionales para pasar a situarse, de manera independiente, en la periferia oracional, en posición inicial absoluta (41-44). Es evidente que esta topicalización, inexistente en periodos anteriores, permite una mayor transparencia en el desempeño de la función de marco. Es la posición característica en nuestros días (RAE, 2009: §30.9p). En ese sentido, se puede considerar completado el proceso de gramaticalización por subjetivización, pues en este tipo de proceso, como señalaba Company (2004), los cambios semánticos pueden llevar aparejadas, en último término, relevantes transformaciones sintácticas. Por otro lado, y como es esperable teniendo en cuenta la evolución de la primera mitad de la centuria, continúa la expansión de las estructuras *Adv-hablando* y *Adv considerado/a(s)* (45-46). En cuanto a los sintagmas *Adv-adjetivo*, aunque aumentan en cierta medida (47), su expansión definitiva se producirá en el siglo XX.

- (32) Obsérvese que la utilidad de la instrucción, *considerada políticamente*, no tanto proviene de la suma de conocimientos que un pueblo posee, ni tampoco de la calidad de estos conocimientos, cuanto de su buena distribución (a1808, Gaspar Melchor de Jovellanos, Memoria sobre la educación pública, ed. Cándido Nocedal).

31 Santos Río (2001) señala que su expansión y generalización se produce, sobre todo, en el siglo XX. Los datos del corpus también muestran que su número se multiplica considerablemente en esa centuria.

- (33) Por lo demás, la tragedia, que *literariamente hablando* no es de mérito sobresaliente, ha hecho el efecto que debía hacer una composición (1834 Mariano José de Larra, «Representación de «Numancia» tragedia en tres actos» –Fígaro. Colección de artículos dramáticos, literarios y de costumbres).
- (34) *Filosóficamente considerada*, es un absurdo; históricamente considerada, su realización sería ahora un retroceso, sería un anacronismo (1836-1837, Juan Donoso Cortés, Lecciones de derecho político, ed. José Álvarez Junco).
- (35) Siendo, *cronológicamente considerado*, el último que ha aparecido en la Historia (1836-1837, Juan Donoso Cortés, Lecciones de derecho político, ed. José Álvarez Junco).
- (36) Sobre materias políticas nada puedo decir. Mas mirando el punto *eclésiásticamente*, y concediendo que la ley del celibato fuese justa, ¿por qué no se ha de considerar como todas las otras, y se ha de proceder en ella como en las demás? (1813, José María Blanco White, Diálogos argelinos, ed. Manuel Moreno Alonso).
- (37) Señor, mírese este asunto *políticamente*, o míresele legalmente, creo que de ninguna manera deben ser considerados como infractores de la Constitución el juez de primera instancia y el auditor de guerra. Políticamente: porque las circunstancias de la capital de Valencia (1820-1821 Juan Romero Alpuente, «Intervenciones en las Cortes Ordinarias»).
- (38) No importa que esta influencia no nos dé dignidad ni importancia; no importa que *socialmente* sea impopular, que *políticamente* sea reaccionaria, que *administrativamente* sea odiosa, opresiva, vejatoria, repugnante (1846, Nicomedes Pastor Díaz, A la corte y a los partidos, ed. José Luis Prieto Benavent).
- (39) teoría no inventada, sino animada y popularizada por Rousseau, es una teoría *históricamente falsa y lógicamente* insostenible ((1836-1837, Juan Donoso Cortés, Lecciones de derecho político, ed. José Álvarez Junco).
- (40) *Desde el punto de vista territorial y económico*, esta tribu era superior a las que hasta aquí llevamos conocidas (1845 Tomás Guevara, Historia de Curicó).
- (41) *Anatómicamente*, es preciso confesar que no presenta grandes diferencias respecto á sus más afines zoológicos, los monos antropoideos (c1890, Anselmo González Fernández, Memorándum elemental de zoología, editorial de Mariano Núñez Samper).
- (42) *Científicamente*, la frenología es hoy un empirismo completamente abandonado (1880-1881 Marcelino Menéndez Pelayo, Historia de los heterodoxos españoles, ed. Enrique Sánchez Reyes).

- (43) *Económicamente*, el régimen mixto del compascuo se justifica: 1.º por la imposibilidad de mantener el ganado en el establo (1898, Joaquín Costa, Colectivismo agrario en España).
- (44) *Estratigráficamente hablando*, esta sección corresponde a los terrenos diluvial y terciario (1872 Juan Vilanova y Piera, Compendio de Geología).
- (45) *Fisiológicamente hablando*, sería difícil establecer diferencias esenciales entre alimentos y bebidas (1882, Alberto Bosch, Elementos de Fisiología para el estudio de esta asignatura en los Institutos de Segunda Enseñanza).
- (46) La cena, *gastronómicamente considerada*, tiene el carácter de lo imprevisto. No hay sopa, y todos los platos deben ser fiambres (1891-1894, Ángel Muro, El Practicón. Tratado completo de cocina).
- (47) se sustituye a los señores en el derecho de imponer tributos, se apropia los derechos de albinage, bastardía, etc., y así extendida su autoridad, el feudalismo quedaba *políticamente muerto* y los municipios sin poder (c1875, Joaquín Costa, Historia crítica de la revolución española, ed. Alberto Gil Novales).

4. CONCLUSIONES

Los adverbios de punto de vista conforman una clase léxica que ha experimentado una gramaticalización relativamente reciente. Este proceso puede considerarse iniciado con la adopción por parte de algunos derivados romances del valor aspectual respectivo ya presente en ciertas unidades léxicas del latín tardío (en concreto, *espiritualmente* y *formalmente*). Sin embargo, su desarrollo fue limitado en un principio, pues se trató de una introducción asistemática de cultismos semánticos.

Estas primeras unidades probablemente sirvieron de modelo para que otros adverbios adoptaran un significado similar durante los Siglos de Oro. Aunque este fenómeno fue todavía esporádico, representó, sin duda, un paso adicional en la configuración del paradigma. La combinación con verbos de dicción, especialmente en estructuras como *AdvRel hablando*, y con adjetivos, a los que se antepone, favoreció una cierta expansión de este tipo de unidades léxicas hasta el siglo XVIII.

Ahora bien, el proceso no puede considerarse plenamente consolidado hasta el siglo XIX, cuando no solo las nuevas creaciones léxicas, sino también un buen número de adverbios relacionales previamente utilizados con valores

modales o de otro tipo, comenzaron a ocupar una posición de tópico. En este periodo pasaron a interpretarse de manera más convencional como adverbios de marco, dirigidos al *dictum*. Finalmente, en el siglo XX, se produjo su generalización definitiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Company, Concepción. (2014). Adverbios en -mente. En Company, C. *Sintaxis histórica de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica, 457-612.
- Company, Concepción. (2004). Gramaticalización por subjetivización como prescindibilidad de la sintaxis. *Nueva revista de Filología Hispánica*, LII, 1, 1-27.
- Du Boys, Alberto. (1872). *Historia del derecho penal de España*. . Imprenta de José María Pérez.
- Fuentes, Catalina. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco / Libros.
- García Pérez, R. (2005): “Desde cuándo se cometen delitos? Relaciones entre léxico y sintaxis en la evolución histórica de la lengua del derecho penal” en Santos Río et al.: *Palabras, norma, discurso. En memoria de Fernando Lázaro Carreter*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 509-519.
- García Pérez, R. (2011): “La evolución de los adverbios de foco escalares y su descripción en un diccionario histórico”, *Iberoromania*, 71-72, 1, 2011, pp. 1-15.
- García Pérez, R. (2013a) “La evolución de los adverbios de foco particularizadores”, *Iberoromania*, 77, 90-107.
- García Pérez, R. (2013b) “La evolución de los adverbios de foco en español: adverbios focalizadores de exclusión, inclusión y aproximación”, en Garcés Gómez, P. (ed.): *Los adverbios con función discursiva. Procesos de formación y evolución*, Madrid-Frankfurt am Main, Iberoamericana-Vervuert, 317-388.
- González-García, Luis. (1996). La noción de manera. En G. Wotjak. (ed.). *En torno al adverbio español y los circunstanciales*. Gunter Narr Verlag, 115-126.
- Hopper, Paul J. y Traugott, Elizabeth Closs. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
- Instituto de Investigación Rafael Lapesa de la Real Academia Española. (2013). Corpus del Nuevo diccionario histórico (CDH). <<http://web.frl.es/CNDHE>> [abril de 2025].
- Kaul de Marlangeon, Silvia Beatriz. (2002). *Los adverbios en -mente del español de boy y su función semántica cuantificadora*. Iberoamericana/Vervuert.
- Kovacci, Ofelia. (1999). El adverbio. En I. Bosque y Demonte, V. (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa, 705-786.
- Lamiroy, Beatrice. (2004). La teoría de la gramaticalización y sus aplicaciones en las lenguas románicas. *Estudios de Lingüística: el verbo*, 245-266.
- Martínez Díez, Gonzalo. (1969). El Fuero Real y el Fuero de Soria. *AHDE*, 39, 545-562.
- Martín Duque, Ángel. (1987). Hacia la edición crítica del Fuero de Tudela. *Revista jurídica de Navarra*, 4, 13-87.
- Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española. Banco de datos (CORDE) [en línea]. *Corpus diacrónico del español*. <<http://www.rae.es>> [abril de 2025].

- Rodríguez Ramalle, Teresa María. (2003). *La gramática de los adverbios en -mente o cómo expresar maneras opiniones y actitudes a través de la lengua*. UAM (Colección de estudios, 90).
- Sainz Guerra, Juan. (2004). *La evolución del derecho penal en España*. Universidad de Jaén.
- Santos Río, Luis. (2000). Rasgos, tipos y fronteras en la complementación respectual. En J. Borrego Nieto et al. *Cuestiones de actualidad en lengua española*. Universidad de Salamanca / Instituto Caro y Cuervo, 119-128.
- Santos Río, Luis. (2001). Hacia dónde caminan los adverbios. En *El español en la sociedad de la información*. II Congreso Internacional de la Lengua Española. Valladolid: Centro Virtual Cervantes, CD ROM.
- Santos Río, Luis. (2003). *Diccionario de partículas*. Luso-española de ediciones.
- Traugott, Elizabeth Closs. (1989). On the rise of epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. *Language*, 31-55.
- Traugott, Elizabeth Closs. (1995). Subjectification in grammaticalization. En D. Stein y S. Wright (eds.). *Subjectivity and subjectivisation: linguistic perspectives*. Cambridge University Press, 31-54.
- Traugott, Elizabeth Closs y König, Ekkehard. (1991). The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. En E. Traugott, y Heine, B. (dirs.). *Approaches to grammaticalisation*. Benjamins, 189-218.

LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LOS ROMANCES AMOROSOS DE GÓNGORA Y QUEVEDO¹

NONVERBAL COMMUNICATION IN GÓNGORA AND QUEVEDO'S ROMANCES

Laura Castro Álvarez
Universidade de Santiago de Compostela
laura.castro.alvarez@rai.usc.es

Resumen: La representación literaria de la comunicación no verbal ha sido objeto de estudio desde finales del siglo xx. Distintos críticos han puesto el foco en textos escritos durante una de las etapas más prolíficas de la literatura española: el Siglo de Oro. Sin embargo, la poesía ha sido uno de los géneros que menor atención ha recibido en este tipo de trabajos, en los que el teatro ha tenido un lugar destacado por su propia naturaleza. El presente artículo se centrará en la poesía aurisecular. El objetivo principal es comparar la representación de distintos aspectos de la comunicación no verbal en textos de diferentes autores. En concreto, el *corpus* seleccionado está formado por los romances amorosos de dos de los poetas más destacados de la época: Luis de Góngora (1561-1627) y Francisco de Quevedo (1580-1645). En estas composiciones, que ambos cultivaron de forma prolífica, se observan interacciones verbales y no verbales entre los protagonistas que en otras formas métricas, como el soneto, son escasas o incluso inexistentes. Esto justifica la elección del *corpus* objeto de estudio para un trabajo de estas características. El análisis se dividirá en tres partes, que se corresponden con tres de las principales disciplinas que abordan la comunicación no verbal: la paralingüística, la kinésica y la proxémica. Además, se abordarán aspectos como el léxico, los recursos retóricos y los principales tópicos. Para ello, se emplearán distintas disciplinas de los estudios literarios, desde la hermenéutica a la retórica, entre otras. Paralelamente, se apuntarán las

1 Este artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral «Góngora y Quevedo ante la poesía amorosa», dirigido por la profesora María José Alonso Veloso y financiado con una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU21/01541) del Ministerio de Universidades. Es también resultado de los proyectos vigentes del Grupo de Investigación Francisco de Quevedo (GI-1373) de la Universidad de Santiago de Compostela: «Edición crítica y anotada de la poesía completa de Quevedo, 2: *Las tres musas*» (PID2021-123440NB-I00), del Programa Estatal de Generación del Conocimiento, del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y «Consolidación e estructuración 2024 GPC GI-1373-O século de Quevedo: prosa e poesía lírica. EDIQUÉ» (ED431B2024/15), del Programa de Consolidación y Estructuración de Unidades de Investigación Competitivas de la Xunta de Galicia.

principales fuentes literarias de las que beben estos autores: la tradición grecolatina, el amor cortés, el petrarquismo y el neoplatonismo renacentista. De esta forma, se obtendrá una perspectiva general de las interacciones entre los amantes y amadas literarias que protagonizan estas composiciones. Los datos resultantes se unirán a todos los trabajos anteriores que se han dedicado a comparar los versos gongorinos y quevedescos desde otras perspectivas.

Palabras clave: Góngora; Quevedo; comunicación no verbal; romances amorosos.

Abstract: The nonverbal communication's literary representation has been a subject of study since the end of the twentieth century. Various critics have focused on texts written throughout one of the most prolific periods of Spanish literature: the Spanish Golden Age. However, poetry has been one of the genres that has received the least attention in this type of work, in which theatre has had a prominent place given its nature. The present article will focus on the Spanish Golden Age's poetry. The main point is to compare nonverbal communication's representation in various authors' texts. In particular, the selected *corpus* is composed of *romances* written by two of the most distinguished poets of the period: Luis de Góngora (1561-1627) and Francisco de Quevedo (1580-1645). In these compositions, which both cultivated productively, there are verbal and nonverbal interactions between protagonists that in other metric forms, such as the sonnet, are scarce or even non-existent. This fact justifies choosing that *corpus* for a work of these characteristics. The article will be divided into three sections, which correspond to three of the main disciplines of nonverbal communication: paralinguistic, kinesics and proxemics. Moreover, the analysis will include aspects such as vocabulary, rhetorical devices and topics. To that end, I will employ different disciplines of literary studies, from hermeneutics to rhetoric, among others. At the same time, I will point out the main literary sources of these authors: the Greco-Latin tradition, courtly love, Petrarchism and Renaissance Neoplatonism. In this way, the result will be a general perspective of the interactions between the literary lovers who star in these compositions. It will be added to all previous works that have been dedicated to comparing Góngora and Quevedo's verses from other perspectives.

Keywords: Góngora; Quevedo; nonverbal communication; *romances*.

1. INTRODUCCIÓN Y METODOLOGÍA

En el presente trabajo se propone un análisis de la representación de la comunicación no verbal entre los protagonistas de los romances amorosos de Luis de Góngora (1561-1627) y Francisco de Quevedo (1580-1645), dos de los autores más representativos del Siglo de Oro. El análisis se centrará en tres aspectos fundamentales de la comunicación no verbal estudiados por tres disciplinas distintas: la paralingüística, la kinésica y la proxémica. Los poemas analizados se citarán por las ediciones de Carreño (2000) y Rey y Alonso (2021), correspondientemente.

Desde la Antigüedad grecolatina se ha teorizado sobre la retórica, atendiendo a cinco dimensiones complementarias: la *inventio*, la *elocutio*, la *dispositio*, la *memoria* y la *actio*. Los tratados auriseculares beben principalmente de esta tradición²:

La división inicial en voz y gesto proviene, en última instancia, de las obras clásicas, a donde se remontan también los datos que aportan para la formación y uso de ambos. Y aunque en pocas ocasiones la minuciosidad es tal como la vemos en Quintiliano, referente clásico por excelencia; sin embargo, sí que se rastrea la presencia del texto de este autor y de los otros dos autores latinos (el autor de la *Rhetorica ad Herennium* y Cicerón) al enumerar las cualidades de la pronunciación (*emendata, apta, dilucida, ornata*) o al hacer un repaso por la manera más eficaz de utilizar la cabeza, los brazos, las manos, etc. (Díez, 2016, pp. 23-24).

Desde la segunda mitad del siglo xx, se ha desarrollado el estudio de la comunicación no verbal, término que aparecería por primera vez “en el libro del psiquiatra Jürgen Ruesch y el fotógrafo Weldon Kees *Comunicación no verbal: notas sobre la percepción visual en las relaciones humanas*”, de acuerdo con Pereiro (2019, p. 6)³. La representación literaria de la comunicación no verbal ha sido analizada por autores como Holoka (1992), Lateiner (1996), Korte (1997), Poyatos (1998), Flores (2004) o Sáez (2016). Por otra parte, Birdwhistell (1952), Trager (1958) y Hall (1959) fundan las principales disciplinas ya señaladas: la kinésica, la paralingüística y la proxémica, correspondientemente. Las dos primeras ponen el foco en sendos constituyentes de lo que Poyatos (1994, vol. 1, p. 130) denominaría “la triple estructura básica de la comunicación”: el lenguaje hablado entendido como “un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas”. Esta concepción no se aleja demasiado de la definición de la *actio* que se encuentra en los tratados clásicos y auriseculares.

2 Los principales tratadistas clásicos fueron Aristóteles (*Ars Rhetorica*), Marco Tulio Cicerón (*De oratore*) y Marco Fabio Quintiliano (*Institutio oratoria*). Entre los tratados auriseculares pueden citarse los siguientes: *Artis rhetoricae compendiosa coaptatio ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano* (1515), de Elio Antonio Nebrija; *De arte rhetorica libri tres ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano* (1565), de Cipriano Suárez; y *Jardín de la elocuencia, flores que ofrece la retórica a los oradores, poetas y políticos* (1677), de José Antonio de Herrera.

3 Véanse Mehrabian (1972), Knapp (1982), Poyatos (1994) o Davis (2000) sobre la comunicación no verbal.

2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

2.1. *La paralingüística*

El término “paralenguaje” alude a las “cualidades no verbales y modificadores de la voz y sonidos y silencios independientes con que apoyamos o contradecemos las estructuras verbales y kinésicas simultáneas o alternantes” (Poyatos, 1994, vol. 1, p. 137). Entre las categorías paralingüísticas destacan las que Poyatos (1994, vol. 2, pp. 87-142) ha denominado “diferenciadores”: el llanto, el suspiro, el grito, el jadeo y la risa, entre otros. Trager (1958, p. 276) ya había definido la risa y el llanto como “vocal characterizers”.

El llanto es el medio de expresión del sufrimiento masculino por antonomasia en la lírica del período. En palabras de Egidio (1986, p. 96), “la retórica de las lágrimas, sustituto de la lengua y delatora de las causas del silencio, se mostró como uno de los motivos más ampliamente glosados por los poetas del Siglo de Oro”. Góngora describe el llanto masculino como complemento del canto en los romances “En tanto que mis vacas” y “Minguilla la siempre bella”. En cambio, el llanto sustituiría a cualquier otra expresión verbal o no verbal en la composición “En lágrimas salgan mudos”, respetando la máxima del silencio heredada del amor cortés:

En lágrimas salgan mudos
afectos, que hasta hoy
ni aun en suspiros el alma
al aire se los fió (vv. 1-4).

Góngora selecciona determinados adjetivos que acompañan al sustantivo “lágrima”, enfatizando el sufrimiento: “amargas” (“Entre los sueltos caballos”, v. 20; y “La desgracia del forzado”, v. 20) y “cansadas” (“En el caudaloso río”, v. 48). Las “lágrimas cansadas” (“En el caudaloso río”, v. 48) representarían por sinécdoque la fatiga del amante que las vierte al mar.

Por otra parte, Góngora representa el llanto femenino en algunos de sus romances con metáforas petrarquistas como el cristal (“¿No me bastaba el peligro”, v. 48) y las perlas (“Amarrado al duro banco”, v. 24; y “Las flores del romero”, v. 24). Ya en la tradición italiana, “efecto de los sentimientos y emociones, los ojos de la dama petrarquista, multiforme en sus estados psíquicos, se

llenarán también de lágrimas, sin llegar al llanto, a lo extremadamente expresivo” (Manero, 1982, p. 28). Las protagonistas de los romances “Lloraba la niña”, “La más bella niña”, “Servía en Orán al rey” y “Aquel rayo de la guerra” lamentan la partida de su amado, tópico habitual en las cantigas de amigo gallego-portuguesas. Por ejemplo, una colectividad anónima de mujeres lamenta el destierro del protagonista masculino de “Aquel rayo de la guerra”. Se incide en la oposición entre el funesto presente, en el que lágrimas “[...] vierten ahora” (v. 77); y el grato pasado, en el que lo hacían con “aguas de olor [...]” (v. 80). La llorosa protagonista femenina también se mesa los cabellos, elemento kinésico que subraya su dolor:

La bellísima Balaja,
que llorosa en su aposento
las sinrazones del rey
le pagaban sus cabellos (vv. 81-84).

Quevedo también describe el llanto y el canto masculino en el romance “Mirando cómo Pisuerga”. En cambio, el sufrimiento del protagonista de “Esforzose pobre luz” se acentúa porque no puede llorar, ya que su llanto acrecentaría el nivel del agua en el que se está ahogando: “si llora, crece su muerte, / que aun no le dejan que llore” (vv. 25-26). De forma similar a algunas composiciones gongorinas, ciertos recursos léxicos y retóricos inciden en el sufrimiento del amante quevedesco: la expresión “mares de lágrimas [...]” (“Muérome yo de Francisca”, v. 36)⁴; o los quiasmos “en las fuentes los ojos / y en los ojos las fuentes” (“A la sombra de un risco”, vv. 31-32) y “en el agua entrambos ojos, / y entrambos ojos agua” (“Mirando cómo Pisuerga”, vv. 9-10).

El suspiro acompaña también la expresión del sufrimiento amoroso, en la línea del amor cortés. En algunos casos, se asimila metafóricamente con el fuego amoroso, elemento tópico de la tradición. Góngora emplea el adjetivo “ardientes” (“Entre los sueltos caballos”, v. 19); y los verbos “ardiendo” (“La desgracia del forzado”, v. 48) y “abraso” (“Ave del plumaje negro”, v. 36). El verbo “lanzar”, “arrojar y despedir alguna cosa con ímpetu y violencia” (*Autoridades*), es empleado con el sentido de “suspirar” en “Entre los sueltos caballos” (v. 19),

4 *Mar*: “significa también abundancia y copia excesiva de alguna cosa: como mar de riquezas, de piedades, etc.” (*Autoridades*).

“En el caudaloso río” (v. 6) y “Sin Leda y sin esperanza” (v. 32). Al describir el suspiro masculino como un lanzamiento se incidiría quizás en su potencia y, en consecuencia, en la inmensidad del dolor del emisor. El italiano Torquato Tasso otorga a los suspiros el papel de mensajeros en su poema “O ne l’amor che mes-ci”. De forma similar, el protagonista del gongorino “La desgracia del forzado” apela a su propio suspiro, igual que el del romance “En el caudaloso río”, como la única parte de sí mismo que puede volver a su patria junto a su esposa:

»Y tú, mi dulce suspiro,
rompe los aires ardiendo,
visita a mi esposa bella,
y en el mar de Argel te espero” (vv. 47-50).

En esta composición la comunicación no verbal es hipotética, pues forma parte de las elucubraciones del amante; y unidireccional, ya que no se presenta la posible respuesta de la amada. En cambio, el suspiro del protagonista de “Minguilla la siempre bella” se materializa, aunque escueto y confuso; y recibe una réplica kinésica, el movimiento ocular de la amada:

Sus zafiros celestiales
volvió a un suspiro tan solo,
como breve de cobarde,
como indistinto de ronco (vv. 29-32).

Por otra parte, Góngora se refiere en “Amarrado al duro banco” a “las lágrimas y suspiros” (v. 19) con los que la esposa del protagonista ausente expresa su sufrimiento. De forma similar, la despedida de los protagonistas de “Servía en Orán al rey” es acompañada por las “[...] lágrimas y suspiros” (v. 27) de la amada.

Quevedo también emplea léxico ígneo para representar los suspiros del amante: los sustantivos “volcanes” (“Esforzose pobre luz”, v. 39) y “fuego” (“Ausente y desesperado”, v. 7); y el verbo “enciende” (“Muérome yo de Francisca”, v. 24). Sin embargo, la protagonista femenina de “Esforzose pobre luz” no puede suspirar, pues hacerlo aumentaría las circunstancias adversas contra las que lucha su amante para llegar hasta ella: “si ella suspira, le aumenta / vientos que le descomponen” (vv. 27-28). Los suspiros y las lágrimas masculinos tienen un hipotético papel de mensajeros en “Si en suspiros por el aire”. La amada

podría conocer el sufrimiento del amante por los suspiros que lanza al aire y las lágrimas que vierte en el mar:

Si en suspiros por el aire,
si en deseos por el fuego,
si en lágrimas por el mar
diere con vos mi tormento (vv. 1-4).

La voz poética gongorina también caracteriza explícitamente el tono de las voces de algunos personajes masculinos (*v.gr.* “lo dulce de la voz” [“Sobre unas altas rocas”, v. 16]) y femeninos (*v.gr.* “las tristes piadosas voces” [“En un pastoral albergue”, v. 50]). En otros casos, son los propios emisores los que describen el tono de su discurso (*v.gr.* “mi voz süave” [“La cítara que pendiente”, v. 63]; “muy tristes endechas” [“Lloraba la niña”, v. 37]). Además, Góngora incluye otros diferenciadores no representados en los romances quevedescos: el grito, el jadeo y la risa.

La referencia al volumen se incluye en intervenciones de personajes masculinos, igual que en el poema petrarquescos “Ben mi credea passar mio tempo omai”. Los amantes alzan la voz como muestra de impaciencia ante la ausencia de la amada: “en altas voces la llama” (“Las redes sobre el arena”, v. 10); “[...] cuántas voces // [...] // vaqueros las dan [...]” (“¡Cuántos silbos, cuántas voces”, vv. 1 y 5). En este último, los personajes también emiten “silbos” (v. 1).

La representación del jadeo masculino se encuentra en “Los montes que el pie se lavan”. En plena persecución de su amada, se dirige a ella respirando con dificultad a causa del esfuerzo físico que está realizando, otorgando mayor verosimilitud a la escena:

“¡Oh cobarde hermosa!”
—dice el garzón sin aliento—,
“no huyas de un hombre más
que sabes huir del tiempo” (vv. 49-52).

En cambio, Góngora solo describe la risa de personajes femeninos⁵. La protagonista de “Las redes sobre el arena” responde a su amante “llena de risa

5 Muñiz (2014, pp. 179-183) ha analizado la descripción metafórica de la risa femenina en la

[...]” (v. 57). De esta forma, la comunicación no verbal refuerza la intención malévola de las palabras del personaje femenino. De forma similar, la protagonista de “Famosos son en las armas” es interpelada por una cautiva “risueña [...] / y aun maliciosa también” (vv. 71-72).

Como ya se ha señalado, la paralingüística estudia también los silencios. En ciertos romances gongorinos se alude al mutismo de la amada ante las palabras o acciones de otros personajes. El silencio de la protagonista de “Aquel rayo de la guerra” expresa vivamente su sufrimiento ante la partida de su amante: “y enmudecida le dijo, / dando voces con silencio” (vv. 87-88). En otros casos, su réplica verbal es sustituida por un signo dérmico: el rubor. Por ejemplo, la protagonista de “Apeose el caballero” se sonroja ante las palabras de su amante, mostrando su vergüenza: “llegó el galán a la niña, / que en un bello rosicler / convirtió el color rosado” (vv. 57-59). El rostro del protagonista masculino de “Minguilla la siempre bella” se vuelve “del color de la violeta” (v. 21) mientras solicita “en la villana divina / el afecto más ocioso” (vv. 23-24), mostrando sus sentimientos⁶. Posteriormente, el semblante de la amada cambia de color ante las distintas acciones que él lleva a cabo en un espectáculo taurino: “[...] palor hermoso / la púrpura robó a Menga / y le restituyó el robo” (vv. 50-52). La voz poética incide en los cambios en el rostro de la amada y en sus causas:

Cambiar le hicieron semblante,
mas guardándole el decoro,
en los peligros, el miedo,
en las victorias, el gozo (vv. 53-56).

En suma, la comunicación paralingüística entre los amantes es más rica y variada en el *corpus* gongorino que en el quevedesco. Góngora incluye una mayor variedad de diferenciadores en la descripción de la comunicación no verbal masculina y representa el llanto, el suspiro, la risa y el silencio de algunas protagonistas femeninas. De esta forma, se muestra de forma explícita que el amante no es el único personaje que sufre por amor en los romances gongorinos, ya que

lirica aurisecular.

6 Por ejemplo, en el poema I,4 de los *Amores* de Ovidio, se alude a la expresividad del rostro masculino: “mira en mí los gestos de mi rostro expresivo, y tú misma / recibe y devuelve las subrepticias señas. / Sin voz y con mis cejas formularé expresivas palabras: / leerás palabras con dedo y con vino escritas” (*Amores*, trad. J. Quiñones Melgoza, p. 6, vv. 17-20).

algunas damas lamentan la ausencia de su amado. De forma paralela, otras se muestran risueñas ante el sufrimiento del amante. En cambio, Quevedo incide mayoritariamente en el lamento masculino, otorgando un papel fundamental al llanto y al suspiro.

2.2. *La kinésica*

La kinésica es definida por Poyatos (1994, vol. 1, p. 139) como

los movimientos y posiciones de base psicomuscular conscientes o inconscientes, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, audiovisual y táctil o cinestésica que, aislados o combinados con la estructura lingüística y paralingüística y con otros sistemas somáticos y objetuales, poseen valor comunicativo intencionado o no.

En palabras de Davis (2000, p. 90), “el comportamiento ocular es tal vez la forma más sutil del lenguaje corporal”. El papel preponderante de la mirada en la literatura amorosa se remonta a la Antigüedad clásica. Holoka (1992, p. 245) afirma que “in Latin literature, the topos *oculi sunt in amore duces* in love elegy (especially Propertius and Ovid) might be reconsidered on the basis of studies of the role of gaze, eye contact, and pupil dilation in human interactions”⁷. En el neoplatonismo renacentista, Marsilio Ficino incidirá de nuevo en la importancia de los ojos en el proceso de enamoramiento:

Los mortales son fascinados sobre todo cuando al mirarse con mucha frecuencia, dirigiendo su mirada fijamente a la mirada de los otros, unen sus luces y, desgraciados, se impregnan de un largo amor. Ciertamente, como dice Museo, el ojo es toda la causa y el origen de esta enfermedad (*De amore: comentario a El banquete de Platón*, trad. R. de la Villa Ardura, p. 215).

Góngora representa la mirada del amante hacia la amada en romances como “Apeose el caballero”, “Entre los sueltos caballos”, “Las aguas de Carrión”, “Servía en Orán al rey” y “Los rayos le cuenta al sol”. En algunos casos, el protagonista focaliza la mirada en una parte concreta de la anatomía femenina como su frente o sus ojos: “manteniendo él, pues, los ojos / de lilios, que dulces nacen / en la frente de Amarilis” (“La cítara que pendiente”, vv. 37-39); “en dos lucientes estrellas, / y estrellas de rayos negros, / dividido he visto el sol” (“En dos lucientes estrellas”, vv. 1-3). La comunicación no verbal explícita es posible a

7 Por ejemplo, Propertio, en la elegía II,15 afirma: “si no sabes, los ojos son los guías en el amor” (*Elegías*, trad. A. Ramírez de Verger, p. 140, v. 12).

través de la mirada en el romance “Aquel rayo de la guerra”. El amante responde a las palabras de despedida de su amada “[...] con el mirar [...]” (v. 93). Una vez finalizado su discurso, reproducido en el poema en estilo directo, el protagonista sigue su camino hacia el destierro, “los ojos atrás volviendo / cien mil veces [...]” (vv. 98-99). La mirada hiperbólicamente repetida podría subrayar el esfuerzo que supone para él dejar atrás su tierra y a su amada, pues sigue aferrándose a ellas con sus ojos. De forma similar, el protagonista de “Las redes sobre el arena” invoca a su amada “buscándola con los ojos” (v. 9). Ella misma percibe que “con atención la miraba” (v. 54).

La mirada de las protagonistas femeninas también es representada en algunas composiciones gongorinas. Generalmente, se trata de un gesto desdeñoso y amenazante para el sujeto observado: el amante. Como señala Manero (1992, p. 26),

es lo más frecuente que, renovando y fijando viejos modelos trovadorescos, Petrarca y el petrarquismo posterior describa este proceso y proyección de mirar a través de la tópica imagen renovada de las flechas, que no son las que lanza Cupido, sino los destellos de los ojos, eróticamente hirientes, de la dama bella y cruel con blanco en el corazón del poeta que mira, e ilustrando así el tema tan grato y tan tópico a la poesía cancioneril y petrarquista de los ojos y el corazón como vía de los gozos y daños amorosos.

Góngora señala el peligro de los ojos femeninos en composiciones como “Las tres auroras que el Tajo”, “En dos lucientes estrellas”, “Al campo salió, el estío”, “¡Cuántos silbos, cuántas voces”, “Por las faldas del Atlante” o “Frescos airecillos”. La protagonista de “Los montes que el pie se lavan” responde a la invocación del amante que la persigue “volviendo los ojos ella / por flecharle más el pecho” (vv. 53-54). El mismo movimiento ocular que en “Aquel rayo de la guerra” indica la tristeza masculina por el destierro, en este caso simbolizaría la ira de la dama ante las palabras de su amante. A continuación, molesta por escucharle, “acusa al aire, con ceño” (v. 56). De forma similar, la protagonista de “En el caudaloso río” mira a su amante “[...] sin tener mancilla” (vv. 9, 19 y 29), es decir, sin compasión⁸. En otros casos, el desdén de la amada se manifiesta a través de sus ojos, que lanzan “[...] saetas, / y tanto más ponzoñosas, / cuanto es más desdén que hierba” (“Las aguas de Carrión”, vv. 26-28); o “[...] un arpón de desdén” (“Famosos son en las armas”, v. 14).

8 *Mancilla*: “se toma también por compasión y lástima. Y así se dice *no tener mancilla*” (*Autoridades*).

La mirada femenina es engañosa en el romance “¿No me bastaba el peligro”. Se utilizan dos expresiones para describirla: “[...] está su mayor ponzoña / en su más dulce mirar” (vv. 19-20); y sus ojos “[...] tremolan / traidoras señas de paz” (vv. 35-36). La caracterización negativa se coloca en primer lugar en ambos oxímoron: “ponzoña” y “traidoras”, respectivamente. A continuación, se añaden sendas alusiones a la falsa apariencia amable de la protagonista y de sus ojos: “dulce mirar” y “señas de paz”, en el mismo orden. En otros dos romances se encuentran caracterizaciones antitéticas de los ojos femeninos: “dos penetrantes arpones, / que son los ojos süaves” (“Criábase el Albanés”, vv. 29-30); y “la que dulcemente abrevia / en los orbes de sus ojos, / soles con flechas de luz” (“Minguilla la siempre bella”, vv. 5-7).

Por otra parte, Góngora describe la dimensión afable de la mirada femenina en algunos casos. Por ejemplo, los ojos de la protagonista de “Minguilla la siempre bella” son representados como “[...] zafiros celestiales” (v. 29) que ella “volvió a un suspiro tan solo” (v. 30). Como ya se había señalado, la comunicación no verbal es bidireccional en esta composición: el amante utiliza un elemento paralingüístico, el suspiro; y ella responde con uno kinésico, su “[...] mirar no sordo” (v. 28). De forma similar, la protagonista de “Apeose el caballero” responde al saludo del amante con sus ojos: “dulce lo miró, y cortés” (v. 64).

Quevedo también representa la mirada masculina hacia la amada: en la realidad, en “A la feria va Floris”; o en sueños, en “No pueden los sueños, Floris”. En otros casos, el amante mira específicamente otras partes de la amada a través de verbos que aportan originalidad por su valor metafórico e inciden en la belleza de la amada. Por ejemplo, el protagonista de “Después que te conocí” pone el foco visual en el pelo y la boca de la dama. El primero es dorado como el oro, por lo que “[...] yo enriquezco la vista” (v. 16) al mirarlo. Los dientes son blancos como perlas, así que “las pesco yo en una boca” (v. 20). De forma similar, el protagonista de “Muérome yo de Francisca” bebe “[...] con la vista / en labios, coral y perlas” (vv. 41-42). La expresión “por beber yo con la vista” es la “destrucción de la frase coloquial “comer con los ojos”, en correspondencia con la *sed* (v. 34) y la *hidropesía* (v. 33) mencionadas”, de acuerdo con Rey y Alonso (2011, p. 305).

La mirada femenina tiene mayoritariamente una connotación negativa en romances quevedescos como “La belleza de aventuras”, “A la feria va Floris”,

“Tiempo que todo lo mudas”, “Muérome yo de Francisca” y “A ser sol al mismo sol”. En este último, la dama “[...] con breves firmamentos / más amenaza que mira” (vv. 11-12). La sustitución explícita del verbo “mirar” por “amenazar” subraya la agresividad de la mirada de la protagonista.

Góngora también incluye en sus romances amorosos distintos objetos que acompañan a los movimientos de los personajes masculinos y femeninos. En primer lugar, algunos de ellos tocan ciertos instrumentos musicales, que complementan su lamento, en romances como “¿Callaré la pena mía”, “Ave del plumaje negro”, “A la fuente va del Olmo”, “Por las faldas del Atlante”, “Minguilla la siempre bella”, “Apeose el caballero” y “La cítara que pendiente”. Por ejemplo, se describe explícitamente cómo el amante toca un instrumento en “A la fuente va del Olmo”. Aunque no se especifica de cuál se trata, sí se señala que se hace sonar con un plectro, por lo que cabría deducir que se trata de una lira o una cítara. La lira es habitualmente asociada con Orfeo, modelo mitológico de amante que se lamenta al son de su instrumento. Antes de reproducir su canto en estilo directo, se aclara que el emisor trata de desmentir la rabia que le ha originado la venganza de una de sus amadas:

Él, desmintiendo su rabia,
al plectro hizo morder
las cuerdas de su instrumento,
y cantando esto se fue (vv. 83-86).

En segundo lugar, algunos protagonistas masculinos de los romances gongorinos acompañan su lamento con el sonido de sus remos. Por ejemplo, el pescador-amante invoca a su amada “[...] al son de los remos, / que gimen cuando él se queja” (“Las aguas de Carrión”, vv. 33-34); y el forzado-amante “se quejaba, al ronco son / del remo y de la cadena” (“Amarrado al duro banco”, vv. 7-8). En la composición “Contando estaban sus rayos”, la voz poética formula una hipótesis sobre la simbología del movimiento de los remos del pescador-amante:

Con un remo y otro, creo
(ondas terminando y tierra),
que su fe escribe en el agua,
que su fe escribe en la arena (vv. 19-22).

La vestimenta masculina se emplea como elemento de comunicación no verbal en “Aquel rayo de la guerra”. El protagonista parte al destierro “con animoso denuedo” (v. 70), vistiendo prendas con unos colores determinados, además de otros complementos simbólicos. El blanco simboliza su inocencia, mientras que el negro muestra su duelo por tener que separarse de su amada:

Sobre una marlota negra
un blanco albornoz se ha puesto,
por vestirse las colores
de su inocencia y su duelo (vv. 49-52).

Las damas ofrecen dádivas a sus amantes en algunos romances gongorinos en señal de correspondencia amorosa. Por ejemplo, la protagonista de “Aquel rayo de la guerra” entrega unas flores a su amado, que causan la envidia del rey (vv. 29-32). Como ya se ha señalado, en este poema la amada se mesa los cabellos en señal de dolor (v. 84). En el poema “A la fuente va del Olmo”, una de las protagonistas utiliza sus manos para recibir con gestos a otra, enamorada del mismo hombre. Así, se apunta que Quiteria “[...] la recibió con señas” (v. 33). Es la segunda, Inés, la que entrega a uno de sus amantes “un listón [...] encarnado, / como Dios hizo un clavel” (vv. 77-78). En la línea del amor cortés, se trataría de un galardón como muestra de correspondencia amorosa. En este caso, la intencionalidad es doble, según se expone en el poema:

Por vengarse del ingrato
favor le hizo, y merced
del que a Bras será listón,
y a Miguelillo cordel (vv. 79-82).

De igual forma que el silencio se incluye en el paralenguaje, en la kinésica resulta relevante la quietud. El protagonista del romance gongorino “Contando estaban sus rayos” ve aparecer a su amada, que entona un canto dirigido a Amor. Ante esta escena, el amante escucha de forma pasiva, “[...] con quietud” (v. 72). De esta forma, se indicaría la calma que la presencia de la amada produce en él, que se lamentaba llorando durante la ausencia de ella.

En resumen, la mirada es el elemento kinésico con mayor representación en los romances gongorinos y quevedescos. Aunque ambos describen tanto la mirada masculina como la femenina, Góngora añade dos matices. En

cuanto a la primera, el amante responde con sus ojos a su amada, en lugar de limitarse a admirar su belleza. En relación con la segunda, la mirada femenina es representada como amenazante o engañosa, pero también como señal de una posible correspondencia amorosa en algunos casos. Además, Góngora introduce otros elementos como instrumentos musicales o remos que acompañan y subrayan el lamento del amante o de la amada. Las distintas relaciones entre los amantes se caracterizan a través de varios elementos kinésicos: el color de la vestimenta del amante simboliza el dolor por la separación de una amada que le corresponde; las ofrendas femeninas representan la correspondencia amorosa; y la quietud masculina ante la presencia de su amada muestra el éxtasis que ella produce en él. En cambio, Quevedo solo representa la mirada masculina como medio de enaltecimiento de la belleza femenina. Los ojos de la amada quevedesca son en todos los casos origen del sufrimiento del amante.

2.3. *La proxémica*

La proxémica es, en palabras de Hall (1968, p. 83), “the study of man’s perception and use of space”. La cercanía explícita entre los amantes es representada en algunos de los romances amorosos gongorinos y quevedescos, aunque de distintas formas. Se trataría de lo que Hall (1993, p. 143) denominó “distancia íntima”.

Góngora representa en algunos casos el contacto físico entre los amantes, transgrediendo las ideas heredadas del amor cortés: el protagonista de “Apeose el caballero” toma la mano de su amada para sellar su compromiso simbólicamente con una sortija, “[...] un rubí / que le prenda el corazón / en su dedo de marfil” (vv. 94-96); y la protagonista de “En un pastoral albergue” toca con sus manos el rostro masculino (vv. 21-24). El abrazo entre los amantes se representa en los romances “En un pastoral albergue” (v. 127) y “Servía en Orán al rey” (v. 18). La protagonista femenina de este último rodea a su amante nuevamente con sus manos cuando se despiden, intentando retenerle:

Del cuello pendiente ella,
viéndole tomar la espada,
con lágrimas y suspiros
le dice aquestas palabras (vv. 25-28).

En cambio, Quevedo solo representa el contacto físico entre los amantes en sueños, tópico de la elegía latina que cultivaron algunos autores italianos.

El protagonista de “No pueden los sueños, Floris” afirma que ha soñado “que estabas entre mis brazos” (v. 13). A continuación, describe “lo que tocaron mis manos” (v. 27) e, incluso, su “[...] boca” (v. 37). Esta última recorre todo el cuerpo de la dama:

De beso en beso me vine,
tomándote la medida,
desde la planta al cabello,
por rematar en las Indias (vv. 49-52).

Góngora representa de forma recurrente el movimiento de los amantes, que se acercan o se alejan. El protagonista masculino trata de aproximarse a su amada en poemas como “Famosos son en las armas”, “A la fuente va del Olmo”, “Minguilla la siempre bella”, “Los montes que el pie se lavan” y “En el caudaloso río”. El protagonista de este último se acerca velozmente a la orilla, donde se encuentra su amada: “para apresurarlo, arma / de otros remos la barquilla, / y el corazón de otras alas” (vv. 32-34). Como precaución, mantiene la suficiente distancia para que ella pueda escucharlo, pero sin ahuyentarla:

Porque la ninfa no huya
no llega más que a distancia,
de donde tan solamente
escuche aquesto que canta (vv. 35-38).

La protagonista femenina se acerca o se aleja del amante en otros casos. El personaje masculino es “salteado” por una dama en “Las aguas de Carrión” (v. 23) y “Ojos eran, fugitivos” (v. 65). El verbo “saltar” “por alusión significa sorprender los sentidos, potencias o afectos con poderoso y eficaz impulso” (*Auto-ridades*). De esta forma, se subraya el asombro del amante ante su llegada. La fuga de la amada es representada en composiciones como “Los montes que el pie se lavan” y “Sobre unas altas rocas”. La protagonista de “Las redes sobre el arena” huye de forma violenta, provocando también la partida del pescador-amante:

Corriendo por la ribera,
colérica, acelerada,
a su albergue se volvió,
y el pescador a su barca (vv. 61-64).

Por el contrario, Quevedo apenas alude al acercamiento o alejamiento de los amantes. El protagonista de “Esforzose pobre luz” trata sin éxito de llegar a nado hasta su amada. Metafóricamente, él se atreve a “[...] ser bajel [...]” (v. 7), es decir, una “embarcación grande con todos sus árboles y aparejos correspondientes a navío, por ser lo mismo que cualquier nave que anda por los mares” (*Autoridades*). El protagonista de “Ausente y desesperado” expresa el temor que le produce regresar junto a su amada, que prefiere tenerlo lejos: «y a pesar de mi bien, temo / el volver, por no enojarte» (vv. 21-22). De forma similar, en “A la sombra de un risco” se alude directamente a la distancia que ya separa a los amantes: “Floris ya está en la villa, / yo peno en Guadalupe”⁹. La distancia física adquiere un significado distinto en “Si en suspiros por el aire”, pues siguiendo la doctrina neoplatónica las almas no se separan:

Quien bien ama puede estar
 apartado, mas no lejos,
 que no se entiende en las almas
 esto de la tierra en medio (vv. 33-36).

En definitiva, el análisis de los elementos proxémicos revela una representación distinta de la relación entre amante y amada en los romances gongorinos y quevedescos. Góngora describe en algunos poemas el contacto físico entre los amantes, señal de correspondencia amorosa. En otros casos, el acercamiento cauteloso del amante a la amada o la recurrente representación de la huida de la segunda indican la actitud desdeñosa de ella. En cambio, Quevedo representa el deseo del protagonista masculino de tocar a su amada, solo posible en sus sueños. La constatación de la distancia física entre el amante y la amada incide de nuevo en el sufrimiento del primero y en la crueldad de la segunda.

3. CONCLUSIONES

La comunicación entre los personajes de los romances amorosos gongorinos y quevedescos incluye dos dimensiones complementarias: la verbal y la no verbal. El análisis de esta segunda ha permitido establecer algunas similitudes y, sobre

⁹ Rey y Alonso (2011, p. 331) señalan que Guadalupe “además de un río de Sevilla, designa un lugar situado en el camino de Toledo a Ciudad Real y conocido por su famosa venta, según la información recogida por Pero Juan Villuga en su *Repertorio de todos los caminos de España* (1546) y el correo Alonso de Meneses, en *Repertorio de caminos* (1576)”.

todo, importantes diferencias respecto a la comunicación que se establece entre los protagonistas de los poemas de ambos autores. Góngora incluye en sus romances una representación más variada de la comunicación no verbal: más diferenciadores y alusiones al silencio, en cuanto a la paralingüística; distintos movimientos relacionados con objetos y la descripción de la quietud, en la kinésica; y contacto físico real, así como abundantes referencias al movimiento, en la proxémica. En todos ellos resulta notable la descripción de la comunicación no verbal de personajes femeninos, lo que permite que los amantes interactúen entre ellos en algunos casos, incluso cuando no intercambian palabras. En cambio, Quevedo utiliza una menor variedad de recursos no verbales, incidiendo especialmente en el sufrimiento del amante: a través del llanto y los suspiros, en la paralingüística; de la mirada femenina amenazante, en la kinésica; o de la alusión explícita al sufrimiento que supone la separación de la amada, en la proxémica.

Estas diferencias entre los romances gongorinos y quevedescos en lo que respecta a la representación de la comunicación no verbal dan lugar a dos visiones distintas de las relaciones entre el amante y la amada literaria. Góngora enriquece la descripción de las interacciones entre los protagonistas, presentando varios modelos de amante y de amada. Mientras en unos casos se representa el sufrimiento del primero por el desdén de la segunda, en otros existe una correspondencia amorosa que se traduce en una mirada afable o contacto físico, por ejemplo. En cambio, Quevedo refuerza la idea de la no correspondencia amorosa, privilegiando aquellos elementos de comunicación no verbal que inciden en el sufrimiento del amante y en la crueldad de la amada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Department of State, Foreign Service Institute.
- Davis, F. (2000). *La comunicación no verbal* (L. Mourgliaer, trad.). Alianza.
- Díez Coronado, M. A. (2016). *Persuadir sin palabras: la enseñanza de la comunicación no verbal en los siglos XVI y XVII*. Instituto de Estudios Riojanos.
- Egido, A. (1986). La poética del silencio en el Siglo de Oro. Su pervivencia. *Bulletin hispanique*, 88(1-2), 93-120. Doi:10.3406/hispa.1986.4578
- Ficino, M. (2001). *De amore: comentario a El banquete de Platón* (R. de la Villa Ardura, trad.). Tecnos.
- Flores de Tejada, E. (2004). Paralenguaje de los ojos en Esquilo. *Synthesis*, 11, 55-76.
- Góngora y Argote, L. de. (2000). *Romances* (A. Carreño, ed.). Cátedra.

- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday and Company.
- Hall, E. T. (1968). Proxemics. *Current Anthropology*, 9(2-3), 83-95. Doi:10.1086/200975
- Hall, E. T. (1993). *La Dimensión oculta* (F. Blanco, trad.). Siglo Veintiuno.
- Holoka, J. (1992). Nonverbal Communication in the Classics: Research Opportunities. En F. Poyatos Fuster (coord.). *Advances in Nonverbal Communication. Sociocultural, Clinical, Esthetic, and Literary Perspectives* (pp. 237-254). John Benjamins Publishing Company. Doi:10.1075/z.60.22hol
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno* (M. A. Galmarini, trad.). Paidós.
- Korte, B. (1997). *Body language in literature*. University of Toronto Press. Doi:10.3138/9781442671492
- Lateiner, D. (1996). Nonverbal Behaviors in Ovid's Poetry, Primarily *Metamorphoses* 14. *The Classical Journal*, 91(3), 225-253.
- Manero Sorolla, M. P. (1982). "Relámpagos por risas": nuevos precedentes en la lírica petrarquista italiana anterior a Quevedo. *Anuario de filología*, 8, 297-310.
- Manero Sorolla, M. P. (1992). La configuración imaginística de la dama en la lírica española del Renacimiento. La tradición petrarquista. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 68, 5-71.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal communication*. Aldine Transaction.
- Muñiz Muñiz, M. de las N. (2014). *La descriptio puellae*: tradición y reescritura. En C. Esteve i Mestre (ed.). *El texto infinito: tradición y reescritura en la Edad Media y el Renacimiento* (pp. 151-189). Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas.
- Ovidio Nasón, P. (2018). *Amores* (J. Quiñones Melgoza, trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pereiro, J. C. (2019). Sin palabras: génesis y desarrollos de los estudios sobre la comunicación no verbal. *Question*, 1(64), 1-13. Doi:10.24215/16696581e205
- Poyatos Fuster, F. (1994). *La comunicación no verbal* (3 vols.). Istmo.
- Poyatos Fuster, F. (1998). El paralenguaje en el *Quijote*: inventario completo y bases para su estudio. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 7, 293-318. Doi:10.5944/signa.vol7.1998.32915
- Propercio, S. A. (1989). *Elegías* (A. Ramírez de Verger, trad.). Gredos.
- Quevedo, F. de. (2021). *Poesía completa* (A. Rey y M. J. Alonso Veloso, eds.). Castalia.
- Real Academia Española. (1726–1739). Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua. Imprenta de Francisco del Hierro. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionario-de-autoridades>
- Rey, A. y Alonso Veloso, M. J. (eds.) (2011). *Poesía amorosa: (Erato, sección primera)*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Sáez Raposo, F. (2016). Proxemia y espacio dramático en el teatro pastoril del primer Lope de Vega. *Anuario Lope de Vega: Texto, literatura, cultura*, 22, 409-431. Doi:10.5565/rev/anuariolopedevega.152
- Trager, G. L. (1958). Paralanguage: A First Approximation. *Studies in Linguistics*, 13, 274-288.

MUJERES QUE CUENTAN: EL CASO DE MATILDE MORET EN *LA CÓLERA DE AQUILES* DE LUIS GOYTISOLO

STORYTELLING WOMEN: THE CASE OF MATILDE MORET IN *LA CÓLERA
DE AQUILES* BY LUIS GOYTISOLO

ANTONIO CANDELORO
Universidad Católica de Murcia
acandeloro@ucam.edu

Resumen: El objetivo de este artículo es el de analizar *La cólera de Aquiles* (1979), tercera entrega de la tetralogía *Antagonía*, de Luis Goytisolo, en relación con algunos nudos centrales de la trama de la misma obra. En particular, se estudiarán las reescrituras que lleva a cabo Matilde Moret de algunas obras del pasado del canon literario occidental, desde la *Iliada* de Homero pasando por la *Eneida* de Virgilio, hasta la poesía de Safo; el uso peculiar de la ékphrasis a la hora de desentrañar el sentido de algunos cuadros, en particular, *Las lanzas* de Diego de Velázquez y un fantasmal y apócrifo *La cólera de Aquiles* atribuido a Nicolas Poussin; el uso de la reflexión metaliteraria para ahondar en el análisis de la guerra de los sexos y de cómo Eros desdibuja las fronteras entre los géneros masculino y femenino. Finalmente, se demostrará cómo el discurso de Matilde Moret le permite a Luis Goytisolo ampliar y complicar esa enorme metáfora sobre el acto de la escritura y el paralelo acto de la lectura que es *Antagonía*.

Palabras clave: Luis Goytisolo; *Antagonía*; Matilde Moret; guerra de los sexos; intertextualidad.

Abstract: The objective of this article is to analyze *La cólera de Aquiles* (1979), the third part of the tetralogy *Antagonía*, by Luis Goytisolo, in relation to some central knots of the plot of the same work. In particular, the rewritings carried out by Matilde Moret of some works from the past of the Western literary canon will be studied, from Homer's *Iliad* through Virgil's *Aeneid*, to the poetry of Sappho; the peculiar use of ekphrasis when unraveling the meaning of some paintings, in particular, *Las lanzas* by Diego de Velázquez and a ghostly and apocryphal *La cólera de Aquiles* attributed to Nicolas Poussin; the use of metaliterary reflection to delve into the analysis of the war of the sexes and how Eros blurs the boundaries between the male and female genders. Finally, it will be demonstrated how Matilde Moret's speech allows Luis Goytisolo to expand and complicate that enormous metaphor about the act of writing and the parallel act of reading that is *Antagonía*.

Keywords: Luis Goytisolo; *Antagonía*; Matilde Moret; war of the sexes; intertextuality.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 155-171

Recibido: 28/10/2024, Aceptado: 5/2/2025

© Antonio Candeloro



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

1. INTRODUCCIÓN

Estructurada en cuatro tomos, *Antagonía* es una de las novelas más innovadoras de la literatura hispánica del siglo XX y, al mismo tiempo, una enorme metáfora del acto de leer y del de escribir. *Recuento*, aparecida en México en 1973 para evitar la censura franquista, narra la vida de Raúl Ferrer Gaminde desde su infancia hasta su ingreso en el mundo adulto. Se trata del libro más extenso de la tetralogía y gira alrededor de algunas experiencias centrales en la formación del protagonista: la guerra civil, recordada a través de alusiones implícitas o imágenes que se presentan de manera asistemática ya desde la primera página; el servicio militar, cumplido según las pautas ideológicas y doctrinales establecidas por el régimen de Franco; la Universidad y la militancia política antifranquista del lado del entonces ilegal Partido Comunista Español; la cárcel y el consecuente aislamiento por motivos políticos; el noviazgo con Nuria, la primera figura femenina de cierto calado en la vida del joven Raúl; el descubrimiento de la escritura creativa como herramienta para recrear su propia vida en el plano ficticio. *Recuento* va cambiando, de hecho, hacia su final, precisamente a partir del momento en el que Raúl empieza a narrar los hechos como si fuera él mismo el narrador exterior y omnisciente de su propia vida.

El segundo tomo se titula *Los verdes de mayo hasta el mar* y se publica en 1976, cuando Franco ya ha muerto y España se prepara a vivir la Transición. El texto consiste en los apuntes, las reflexiones, las notas desperdigadas, los borradores de la novela que Raúl tiene intención de escribir, convirtiendo sistemáticamente los elementos autobiográficos de su vida en material narrativo a mitad de camino entre la ficción y la realidad ficcionalizada.

El tercer libro se titula *La cólera de Aquiles*: aparecido en el 1979, es el libro más desconcertante, porque, esta vez, el lector no puede contar ni con Raúl ni con ningún narrador omnisciente y ubicuo. Quien narra los hechos en este caso, y en primera persona de singular, es Matilde Moret, una joven que proviene de la alta burguesía catalana y que es prima lejana de Raúl. El lector podrá profundizar en el análisis del carácter de Raúl precisamente a partir del punto de vista sesgado de Matilde.

El cuarto y último tomo se titula muy filosóficamente *Teoría del conocimiento*: aparecido en 1981, el año del intento de golpe del 11-F, es un texto que se compone de tres diferentes materiales transcritos por parte de tres diferentes

instancias narrativas: el diario del joven Carlos (personaje que el lector ya conoció en *Los verdes de mayo hasta el mar*); las notas de Ricardo Echave (claro *alter-ego* literario de Raúl Ferrer Gaminde); las grabaciones de El Viejo, un cacique despiadado y a punto de morir en el pequeño pueblo de Viladrau. Hilo común de las tres tipologías de textos es la muerte de los tres narradores. En particular, *Teoría del conocimiento* se cierra con una escena tanto lírica cuanto apocalíptica en la que el lector podrá asistir a la euforia dionisiaca de El Viejo en el momento mismo en el que expira su último aliento y es capaz de verse a sí mismo muriéndose.

La complejidad de los múltiples planos narrativos de la obra; el cambio constante de las instancias narradoras; el calado hondamente filosófico de algunas de las reflexiones de esas mismas instancias; la amplitud magmática de las digresiones a través de las cuales se van forjando estas mismas reflexiones, todo contribuye a convertir el acto de la lectura de *Antagonía* en un acto atrevido y lleno de enigmas, vacíos y vaivenes que —todos en su conjunto— implican una participación muy activa por parte del lector. Como veremos en seguida, leyendo las primeras líneas de *La cólera de Aquiles*, para interpretar correctamente *Antagonía* es más necesaria que nunca la que Umberto Eco (1993, p. 157) definió en su día como la “actividad de cooperación interpretativa”: se trata de una actividad clave e imprescindible, si el lector mismo no quiere perderse en esta serie aparentemente inabarcable de “mundos alternativos” y “universos paralelos”.

2. ANÁLISIS. UNA MUJER QUE NARRA (ENTRE LA INTERTEXTUALIDAD Y LA REESCRITURA DE LOS CLÁSICOS)

El incipit de *La cólera de Aquiles* sorprende por dos motivos fundamentales: por lo que se cuenta y por cómo se cuenta lo que se cuenta. Veremos en seguida que la guerra de los sexos, o la contraposición entre un punto de vista masculino y otro femenino sobre los papales de hombres y mujeres en el ámbito de las relaciones sexuales y sentimentales, será central y germinativo. Central porque es el tema sobre el que Matilde Moret reflexionará de forma constante y obsesiva a lo largo de su narración; germinativo porque de ese tema surgirán las otras obras insertadas dentro de la obra marco, además de los diálogos intertextuales múltiples que Matilde establecerá con algunos textos clásicos del canon occidental como la *Iliada* de Homero, la poesía erótica de Safo, o el cuadro *Las lanzas* de Diego de Velázquez. Pero vayamos por partes:

De las mujeres me atrae únicamente el cuerpo. O mejor: determinadas partes del cuerpo. Eso no significa, ni que decir tiene, que prefiera los hombres: en modo alguno. He tenido amantes masculinos, en ocasiones creí amarlos; hasta llegué a estar casada. Pero el cuerpo del hombre, incluso en el mejor de los casos, cuando se trata de un cuerpo joven y hermoso, es árido y duro, áspero al tacto, lo menos adecuado para incitar a una caricia o buscar en él recogimiento. Cuanto me atrae de los hombres, su sentido de la amistad, su claridad en el trato, el carácter consecuente de su pensamiento, pertenece al dominio del espíritu, no del cuerpo. Exactamente lo contrario de lo que sucede con la mujer, de lo que la mujer es: pura invitación al amor el cuerpo y a la contemplación absorta el oscuro mecanismo síquico que encierra, lascivia y crueldad posesiva entremezcladas a una ilimitada capacidad de traición. De ahí que si alguna vez he creído estar enamorada de un hombre, jamás he llegado al extremo de creer que estaba enamorada de una mujer (Goytisolo, 2016, p. 903).

Se trata de una *ouverture* impactante: Matilde arranca el acto de escritura con una reflexión contundente sobre las diferencias entre hombres y mujeres en relación con el aspecto físico y con el elemento anímico o caracterial. Sus afirmaciones no prevén réplica. Sin embargo, involucran al lector empírico, obligándole a tomar partido o a replantearse su manera “automatizada” de enfocar esas dicotomías ancestrales: masculino *versus* femenino y corporal *versus* anímico¹. Matilde critica a las mujeres por su actitud anímica, prefiriendo a los hombres solo por determinados rasgos físicos, en particular: “la mirada, la voz, la risa, la sonrisa, la forma de moverse” (Goytisolo, 2016, p. 903). La crítica antifeminista o *antimujeres* se articula de la siguiente manera:

En cuanto a las mujeres, lo que menos me gusta es, precisamente, el conjunto de la persona. Su modo de ser y, sobre todo, de actuar: esa manera tan suya de seducir, y una vez alcanzado el objetivo, disponer a su arbitrio de la felicidad o desgracia de su presa².

1 Son dicotomías que van guiando la filosofía de Platón, por poner tan solo un ejemplo emblemático: como el lector recordará, es en el *Banquete* donde Platón, de la mano de Aristófanes, elaborará su teoría erótica de los andróginos y de la ansiedad que Eros desata en el alma de los mortales cuando de la reunión física con su “segunda mitad” cercenada se trata. También el personaje de Diotima será central para abarcar la pregunta: ¿quién es Eros? ¿Cómo actúa? ¿Por qué actúa de esa forma determinada y está siempre en el medio entre los mortales y los dioses? Véase Platón, 2010, pp. 743-745 y pp. 760-761 respectivamente.

2 Podría haber aquí un eco o una alusión implícita al “retrato” de la mujer que nos ofrece James Joyce en el penúltimo capítulo de su *Ulises*, el 17, o sea, “Ítaca”, cuando, al comparar la mujer a la luna, llega a conclusiones como la siguiente (Joyce, 2021, p. 620): “su poder [de la mujer] para enamorar, para mortificar, para conferir belleza, para producir locura, para incitar y ayudar a delinquir: la tranquila inescrutabilidad de su semblante: la terribilidad de su aislada dominante

Pero lo peor es la convicción que parece imbuirlas de conseguir más por las malas que por las buenas, y el hecho de que, por lo general, no les falten motivos para pensarlo. Sólo, por lo general, con otras personas; no conmigo. Conmigo no valen chantajes, y las traiciones –consustanciales, se diría, a la especie– encuentran siempre en mí la respuesta que se merecen. No por venganza; tampoco por amor, desde luego. *Nada más lejos ya de mí que la pretensión de amar o ser amada, ni de convertir en sana venganza un amor contrariado*. Simplemente quiero lo que es mío. Que no me quiten lo que me pertenece ni, menos aún, que me tomen por tonta. Debo aclarar, por otra parte, que *no sé lo que son los celos*, y que si hay alguien por quien nunca he sentido compasión es por mí misma (Goytiso, 2016, pp. 903-904; las cursivas –cuando no debidamente señalado– son mías).

Matilde Moret se nos presenta aquí como alguien que sabe muy bien lo que quiere, incluso en el ámbito ambiguo y complejo, resbaladizo y subjetivo, de las relaciones sentimentales³. Al lector podrían sorprenderle, en particular, las dos afirmaciones subrayadas en cursivas: el hecho de que nunca ha pretendido amar ni de ser amada; el hecho de que no conoce los celos y, por ende, nunca ha utilizado la venganza para resarcirse de un “amor contrariado”⁴. Sin embargo, Matilde se presenta ya desde estos primeros fragmentos en cuanto narrador no fiable o poco fiable, esto es, en cuanto *unreliable narrator* según la famosa definición de Wayne Booth (1974). Porque si es cierto que “simplemente quier[e] lo que es [suyo]” y que desconoce el efecto de los celos, ni tampoco suele vengarse de sus amantes, también es cierto que experimenta placer en el proceso de la seducción. Su *ars amandi*, de hecho, evoca las habilidades de Aracne, tal y como queda patente en este fragmento, si lo comparamos con el famoso Libro VI de las *Metamorfosis* de Ovidio:

En contrapartida, existe quizá un encanto mayor en conquistar a una mujer que a un hombre: hacerle *morder el cebo* de su propia seducción, *caer en la trampa* que ella misma

implacable resplandeciente propinuidad”.

3 Para una lectura nietzscheana del personaje de Matilde Moret véase Sobejano, 1983.

4 En Greimas y Courtés, 1990, p. 144, la “enunciación” en cuanto acto lingüístico inevitablemente relacionado con la “intencionalidad” se presenta “como una relación orientada, transitiva, gracias a la cual el sujeto construye el mundo en cuanto objeto, a la vez que se construye a sí mismo”. Es lo que hará Matilde a lo largo y ancho de *La cólera de Aquiles*: construir un mundo y construirse a sí misma a través del acto contundentemente intencional de la enunciación. Le debo esta reflexión al magnífico ensayo de Cadenas Cañón, 2019, en particular, el cap. 3, titulado “El yo poético”. Sobre todo cuando vuelva a releer su novela de escritora novel *El edicto de Milán*, Matilde irá tomando conciencia de su propia voz y de su identidad cambiante en cuanto “yo poético” que ficcionaliza sus propias experiencias autobiográficas.

ha tendido, dejarla *enredarse en los hilos que ha ido tejiendo*, auxiliarla en la tarea de *cortarse la retirada*, de corromper los principios que le sirven de amparo; toda una operación de largo alcance donde, como si de un puzzle se tratase, la recompensa reside en la dificultad que entraña y lo paciente se torna sugestivo, siendo Cadaqués punto privilegiado para su desarrollo, tal si sus habituales se sintieran libres en la medida en que alejados del comfortable hogar barcelonés (Goytisolo, 2016, p. 904).

La referencia a Cadaqués no es nada casual: en *La cólera de Aquiles* Matilde Moret nos irá narrando cómo los catalanes de la media y alta burguesía empezarán a imitar a los turistas extranjeros colonizando esta zona de la Costa Brava y del Alto Ampurdán a partir del boom económico que España empieza a experimentar en los años 60, cuando, a una mayor apertura hacia Europa y a una paulatina relajación de la dictadura franquista, le corresponde una paralela y creciente apertura moral hacia las prácticas sexuales que se llevan a cabo fuera de la institución matrimonial⁵. Si OBSERVAMOS en el léxico que adopta la narradora, es fácil comprobar cómo Matilde reescribe el mito de Aracne: “morder el cebo”; “caer en la trampa que ella misma ha tendido”; “dejarla enredarse en los hilos que ha ido tejiendo”. Matilde compara metafórica e implícitamente el acto de seducción al acto textil de hilar una trama en la que enredar a la víctima⁶. No olvidemos que Ovidio empieza la narración de la metamorfosis de Aracne en araña alabando el arte textil con esta descripción que adquiere todos los rasgos típicos de la éfrasis:

Las telas ya hechas daba gusto mirarlas, pero no era menor el placer mientras se hacían; ¡tanta gracia ponía en su arte! Lo mismo si empezaba formando *redondos ovillos* con la lana basta, o la adelgazaba con sus dedos, o acariciaba una y otra vez los vellones, *semejantes a nubes*, estirándolos en largos hilos, o si hacía girar *el pulido buso con el fino pulgar*, o, en fin, si bordaba con la aguja, pensarías que había sido instruida por Palas Atenea (Ovidio, 2012, p. 5)⁷.

5 Algo que el lector de *Antagonía* ya ha ido conociendo y descubriendo en la última parte de *Los verdes de mayo hasta el mar*, donde el lugar emblemático del estallido del turismo, del sexo y del boom económico es Cabo Creus, el punto más oriental de la península y que también forma parte de la provincia de Gerona igual que Cadaqués.

6 Sobre las metáforas textiles en el ámbito filosófico y narrativo Rigotti 2009.

7 Como sabemos, al retar a Palas Atenea, Aracne determinará su propia muerte, habiéndose atrevido a adelantarse a la diosa en el arte del bordado. Aracne se suicida colgándose de una cuerda; Atenea la perdonará restituyéndole la vida y convirtiéndola en una araña (Ovidio, 2012, p. 13): “[...] desaparecieron sus cabellos, lo mismo que la nariz y las orejas, la cabeza se reduce al mínimo y todo su cuerpo se vuelve muy pequeño. En el lugar de las piernas, le salen finos de-

Tanto este fragmento de las *Metamorfosis* como el de *La cólera de Aquiles* citado arriba son altamente simbólicos: como el lector irá comprobando en el curso de la lectura, Matilde irá hilando la trama con el objetivo de seducir y atrapar también al lector empírico en lo que ella misma presenta como “Estas reflexiones lúcidas, escuetas, concisas y, como es natural, debidamente estructuradas, desprovistas del magma de otras mil ideas, sentimientos y aun sensaciones” (Goytisoló, 2016, p. 905). En realidad, y como es fácil deducir cuando se acabe el acto de la lectura, *La cólera de Aquiles* está llena del “magma de mil ideas, sentimientos y aun sensaciones”: Matilde redacta sus reflexiones a partir de un evento traumático que determina ineludiblemente los vaivenes a veces enrevesados de esas mismas reflexiones y que provoca, de forma muy llamativa para el lector empírico, la relectura de *El edicto de Milán*, novela juvenil que Matilde escribió durante su estancia en París, como estudiante de Bellas Artes, y que consiguió publicar con el seudónimo de Claudio Mendoza⁸. La causa principal y el motor del acto de escritura es precisamente la traición de Camila, su novia de aquel entonces, que, aprovechando un momento de distracción por parte de Matilde, cede a los encantos de Roberto, un Don Juan argentino con el que mantendrá una relación paralela y de carácter tanto sexual como epistolar a lo largo de sus vacaciones en Cadaqués. Las cartas que Camila le envía a Roberto serán interceptadas por Matilde y el lector nunca sabrá a ciencia cierta si el doble juego de Camila convertirá a Matilde en víctima del engaño amoroso según el típico mecanismo teatral del “burlador burlado” o en verdugo despiadado de una venganza largamente meditada. Estamos todavía en el primer fragmento de *La cólera de Aquiles*. Sin embargo, el lector empírico ya va haciéndose a la idea de que todo lo que nos contará Matilde tendremos que sopesarlo y filtrarlo *cum grano salis*. Eros es el motor de los actos tanto de Matilde como de Camila. Y será el personaje oculto que mueva los hilos ovidianos de este relato lleno de reflexiones y argumentos extremadamente interesantes sobre cómo una mujer percibe al hombre y a las representantes de su mismo sexo y cómo la literatura y el arte

dos en los flancos, lo demás lo ocupa el vientre; sin embargo de él se le escapa un hilo y trabaja, transformada en araña, las telas de siempre”.

8 Hay que recalcar la estructura matemático-arquitectónica de la trama, especular a la misma estructura que caracteriza *Antagonía: La cólera de Aquiles* se divide en tres partes, cada una consta de tres capítulos, siendo *El edicto de Milán* la novela intercalada que ocupa el centro exacto de la tripartición narrativa. Sobre la importancia de los números en la obra cumbre de Goytisoló véase DeWeese, 2000.

se convierten en un campo de batalla ideal en el que analizar con lupa la atávica guerra de los sexos. Es lo que comprobaremos estudiando la intertextualidad que se genera a partir de la alusión o de la cita explícita de algunos versos de Safo y la écfrasis “flexible” que Matilde Moret aplica tanto a *Las Lanzas*, el famoso cuadro de Velázquez, como a un cuadro apócrifo atribuido a Poussin y cuyo título coincide con el tomo de *Antagonía* que estamos leyendo.

3. SAFO Y LA “ANGUSTIA DE LAS INFLUENCIAS”

Si es cierto que, como afirma Rafael Chirbes (2010, p. 144): “toda la gran literatura nace en lucha con la literatura que existe, porque una nueva obra literaria [...] inaugura un nuevo lugar desde el que mirar”, también es cierto que Matilde Moret va pautando su confesión y, de paso, su novela juvenil *El edicto de Milán*, a través de una serie llamativa de alusiones literarias a algunos clásicos de la tradición grecolatina⁹. Entre estas alusiones, tal y como estudiado de forma brillante por Francisco García Jurado, las que atañen a la poetisa de Lesbos son de las más llamativas. Bisexual desilusionada tras un matrimonio de conveniencia, y una relación fallida con Raúl Ferrer Gaminde, su primo lejano, Matilde empezará a disfrutar de Eros sobre todo a partir de su relación lesbiana con Camila. No será casualidad si, como nota el crítico arriba citado, las citas explícitas y las alusiones indirectas a Safo van aumentando hacia el final de la narración. De todas esas citas nos limitaremos a analizar la siguiente:

Como bien escribió esa persona a la que a veces llego a odiar por lo mucho que me ha plagiado con sólo anticipármese en el tiempo: *viniste, y yo te quería; y belaste mi corazón encendido de deseo. Me pareciste una niña chica y sin gracia. Yo estaba enamorada de ti desde hacía tiempo* (Goytisolo, 2016, p. 926).

Como nota García Jurado, en este caso concreto Matilde Moret resume en un único párrafo sendas estrofas de los fragmentos 48 y 49 de la poesía de Safo (2020, pp. 98-99):

⁹ El título de la novela de Matilde Moret remite al famoso acontecimiento histórico que determinó el cambio radical de la actitud del Imperio de Roma hacia la religión cristiana: sobre el contexto histórico en el que Constantino promulga el Edicto de Milán véase Sancho Gómez, 2017. No hace falta recalcar que la novela apócrifa a la que alude Lucía, *alter-ego* literaria de Matilde Moret, y titulada *La batalla de Puente Milvio*, hace referencia explícita a la decisiva batalla que Constantino ganó el 28 de octubre del 312 contra Majencio tras haber soñado con el ángel que le anuncia la victoria con el signo de la cruz y que aparece también en el famoso cuadro de Piero della Francesca *El sueño de Constantino* (1466).

Viniste y yo te quería;
y helaste mi corazón
encendido de deseo (fr. 48)

Atis, yo me enamoré
de ti, hace tiempo...
me pareciste una niña
chica y sin gracia (fr. 49).

Más allá de los cambios que Luis Goytisolo aplica al texto original, lo que nos llama poderosamente la atención es la relación conflictual que Matilde parece instaurar con Safo, subrayando el hecho de que a veces “lleg[a] a odiarla” por haberla plagiado “con sólo anticiparse[le] en el tiempo”. ¿Cómo puede Matilde Moret –personaje de ficción, no hay que olvidar este detalle fundamental– odiar a Safo –poetisa real– por haberle plagiado el pensamiento y haber escrito versos que ella habría escrito de forma autónoma de no haberse anticipado en el tiempo? Como afirma García Jurado (2020, p. 185): “Estamos [...] ante la paradoja de un plagio o un robo por anticipación en el tiempo”¹⁰. Sin embargo, no se trata solo de una paradoja temporal: en este caso concreto, Matilde Moret nos demuestra que la literatura puede ser la herramienta ideal para plasmar con palabras las reflexiones íntimas y los traumas psíquicos de quien padece los efectos de Eros, “dulce y amargo”, tal y como aparece definido en la que es la primera cita a Safo (Goytisolo, 2016, p. 920), en el cap. I de *La cólera de Aquiles*¹¹, más allá de las fronteras espaciotemporales que puedan existir entre lector y escritor. También nos enseña cómo es posible sufrir la que Harold Bloom definió acertadamente como “la angustia de las influencias” (Bloom, 2009), siendo la intertextualidad una de las formas principales a través de las cuales los escritores contemporáneos reescriben a los clásicos, resemantizando y dándoles nueva linfa vital a las obras del pasado. Es lo que ocurre también en relación con los cuadros que Matilde Moret cita para explicar *more geometrico* su idea de Eros y de la guerra de los sexos.

10 También resulta esclarecedora la comparación de Matilde Moret con el personaje homérico de Tiresias, hermafrodita y anticipador del futuro (García Jurado, 2020, p. 187).

11 Véase también el magnífico estudio de la poesía de Safo de Carson, 2020.

4. CUADROS REALES Y CUADROS APÓCRIFOS: LA ÉCFRASIS “FLEXIBLE” DE MATILDE MORET

Esta es la écfra­sis que nos ofrece Matilde del famoso cuadro de Velázquez *La rendición de Breda* (también conocido como *Las lanzas*) de 1634-35:

Las lanzas no es únicamente una pintura. Las Lanzas es toda una concepción de la vida. ¿Por qué se rinde Breda? ¿Por causa de las enfiladas puntas que, barriendo verticalmente el paisaje, se alzan del lado español, a la derecha del cuadro, frente al puñado de picas flamencas, que se arrinconan a la izquierda? ¿Por las humaredas que enturbian el campo a retaguardia de los vencidos, resultado probable de una intensa preparación artillera? ¿O estará más bien la respuesta en la pesada llave que el flamenco entrega al español, centro de la composición a la vez que símbolo del rescate, de lo que se paga a fin de no perder lo que se teme perder, una ciudad, una posición económica y social, un status? Es decir: una llave que es la clave tanto en el terreno plástico como en el temático, y respecto a la cual, las armas que la orillan, la perspectiva en fuga de las agudas lanzas, son meros elementos de realce. Después, tras la hipócrita cordialidad con que la ofrenda es acogida, vendrá una vengativa luminaria de hogueras purificadoras, a cuya luz cobrarán vivas tonalidades los ejemplares cadalsos, los despojos que gotearán desde lo alto de las murallas; el ineludible escarmiento. Pero la ciudad, aquello cuya suerte, cuya integridad, cuya existencia misma está en juego, se habrá salvado. La rendición como alternativa única a la destrucción. O la llave o el destino de Troya (Goytisolo, 2016, p. 952).

Si en un primer momento Matilde Moret parece evocar la misma interpretación erótica del cuadro esbozada por una participante en la orgía final de *Los verdes de mayo hasta el mar*, confiriéndoles rasgos o matices todavía más explícitos a las lanzas en cuanto símbolos fálicos, en la segunda parte de esta écfra­sis altamente lírica y sinestésica la narradora parece centrarse en una interpretación más militar del asunto. Frente a un asedio, a riesgo de perder la ciudad, es mucho mejor rendirse (de ahí la “llave” presentada como la “clave” del cuadro) a seguir luchando. Es precisamente el acto de rendirse de Justino de Nassau frente a Ambrosio Spínola lo que salva Breda de la destrucción total. Sin embargo, Matilde prefigura lo que no está dentro del cuadro: la venganza, los actos violentos, el escarmiento del ejército español aquí representado como “hipócritamente cordial”. También es llamativo que se recurra al ejemplo homérico de Troya, conquistada gracias al subterfugio del caballo de madera inventado por Ulises. Asimismo, resultan esclarecedoras de la manera de mirar el cuadro por parte de Matilde estas reflexiones que siguen a la écfra­sis lírica:

Una metáfora de la vida, sí, y también del amor, aún más concretamente. Al fin y al cabo, entre el amor y la guerra no sólo no hay contraposición alguna, por mucho que proclamen lo contrario tantos estúpidos slogans ahora en boga, sino que son, en esencia, aspectos diferentes de una misma práctica consustancial a la naturaleza humana. En ambos casos podemos encontrar, a modo de instancia última, un ataque y una defensa, repliegues y despliegues, movimientos cambiantes en uno y otro sentido, al igual, asimismo, que en la enfermedad (Goytisoló, 2016, p. 953).

Vemos cómo para Matilde *Las Lanzas* es el manifiesto icónico de la equiparación entre guerra y amor o de las estrategias más aptas para ganar la guerra en que consiste cualquier relación amorosa¹². Si en *Antagonía* hay claras alusiones a *La cárcel de amor*, en *La cólera de Aquiles* hay constantes alusiones a *Las Lanzas* como obra arquetípica que da consejos a quien, habiendo sufrido un engaño y sobreponiéndose a los celos, intenta mantener a su lado a la amada. Es lo que comprobamos en la p. 1093, donde Matilde, hablando de Camila, llegará a proponerse “Fundar nuestra propia ciudad sobre las ruinas de la ciudad que hemos conquistado” o en la p. 1079, donde evocará Breda, el pueblo en la provincia de Gerona donde pasará un verano junto con un marido al que no quiere y se dará cuenta de cómo la coincidencia toponomástica con la ciudad holandesa que aparece en *Las Lanzas* no deja de ser “chocante” o en la p. 1115, donde Matilde matizará los significados del término “reconquista” – “restablecer el dominio, a consecuencia del resultado positivo de un enfrentamiento” – o en la p. 1126 donde *Las Lanzas* vuelve a citarse en comparación con *La cólera de Aquiles*, un presunto cuadro de Poussin del que también se servirá Matilde para explicarse su actitud frente a la amada traicionera y entre los que establecerá un vínculo interpretativo: tanto en el primer caso como en el segundo, el espectador contemporáneo (p. 1126) estará más interesado “por el valor de la pintura en sí que por el valor de lo que la pintura representa”.

12 Véase Goytisoló, 2016, p. 954, donde, subrayando el elemento “antagónico” de cualquier relación pasional y amorosa, Matilde afirma: “No, no es ésa la lucha de la que hablo, sino de la que cada uno desarrolla dentro de sí, del combate que cada uno de los amantes libra consigo mismo, al igual que nuestro cuerpo cuando hace frente a un proceso infeccioso”. Seguidamente, vuelve sobre el valor simbólico de la llave en el cuadro: “Lo que realmente constituye el núcleo de la cuestión es la victoria de la ciudad sobre sí misma por medio de un rescate: esa clave, la llave” (p. 954).

Sabemos que Poussin nunca pintó un cuadro titulado *La cólera de Aquiles*¹³. Sí pintó en 1656 un *Aquiles en Esciros* que retoma el tema del amor y de la guerra o de la guerra de los sexos al inspirarse en el *Aquiles descubierto por Ulises y Diómedes* (1617-18) de Rubens. Matilde coloca el cuadro apócrifo en la Grand Galerie del Louvre. Lo primero que subraya del cuadro es “la especial fascinación que sobre mí ejercía, de innegable carácter literario, [...] el drama representado: la ira de Aquiles al verse desposeído de Briseida” (Goytisoló, 2016, p. 1063). Matilde desarrolla la écfrasis *in absentia* de un cuadro inexistente partiendo de un drama que le atañe: igual que el rapto de su amante por parte de Agamenón desata la ira de Aquiles, lo mismo le ocurre a ella con respecto a Camila cuando Roberto mantiene con ella una relación sexual a escondidas. Sin embargo, Matilde es también una sutil crítica literaria, cuando pone de relieve que la ira descrita por Homero en la *Ilíada* es “la primera reacción —considerada en el contexto de la personalidad de Aquiles— de profundo valor psicológico que registra la literatura arcaica” (p. 1063). De hecho, según Matilde, cualquier “siquiatra de hoy día, con sus cómodos esquemas clínicos” podría fácilmente clasificar de “vulgar ataque de histeria” (p. 1064) la reacción de Aquiles. Está claro que, tras la crítica satírica a la profesión del psiquiatra, Matilde lee a Homero al trasluz de su propia reacción histérica frente al engaño de Camila¹⁴. No podemos ahondar ahora en

13 Como es notorio, se trata de un sintagma que aparece en el primer verso de la *Ilíada* (Homero, 1996, p. 103): “La cólera canta, oh diosa, del Pelida Aquiles, / maldita, que causó a los aqueos incontables dolores, / precipitó al Hades muchas valientes vidas / de héroes y a ellos mismos los hizo presa para los perros / y para todas las aves —y así se cumplía el plan de Zeus— /, desde que por primera vez se separaron tras haber reñido / el Atrida, soberano de hombres, y Aquiles, de la casta de Zeus”. Sobre las reescrituras del personaje homérico véase Real Torres, 2005. Sobre la reacción de Agamenón y, en general, sobre la psique de los héroes homéricos véase Guidorizzi, 2016. Sobre la pintura de Poussin, en el *maremágnum* de la bibliografía crítica, véanse por lo menos Lévêque, 1996 y el monumental Blunt, 2023, además de Poussin, 1995.

14 Homero, 1996, p. 114: el narrador recalca la actitud pasiva y “sentimental” de Aquiles, el cual acata el mandato divino de Palas Atenea, su madre, en relación con el rapto de Briseida, su esclava, a manos de dos emisarios de Agamenón: vv. 348-350: “A su vez, Aquiles / se apartó al punto de sus compañeros y se echó a llorar sentado / sobre la ribera del canoso mar, mirando al ilimitado ponto” y vv. 357 y 360, respectivamente: “Así habló vertiendo lágrimas” y “Se sentó delante de él, que seguía vertiendo lágrimas”. De las lágrimas, y tras el discurso de Atenea, quien le explica a Aquiles la necesidad de acatar la voluntad de los dioses, pasamos a la ira: “Tras hablar así, se marchó y lo dejó allí mismo, / irritado en su ánimo por la mujer, de bello talle, / que por la fuerza y contra su voluntad le habían quitado”. No hay atisbo, en estos versos, de “ataque de histeria” por parte de Aquiles: es el tratamiento irónico (o incluso satírico) del personaje homérico por parte de Matilde Moret lo que llama la atención del lector que vuelva a leer los versos en cuestión. Como en el caso de Safo, también en el de Homero, Matilde no manifiesta ninguna actitud reverencial hacia

cómo Matilde —como vimos arriba— acusa incluso a la mismísima Safo de robarle las palabras para describir esa reacción psíquica. Sí podemos subrayar cómo el mismo título de su novela juvenil, *El edicto de Milán*, habría podido ser *La cólera de Aquiles* precisamente por el culto que Matilde le profesa a ese fantasmal cuadro de Poussin y por la manera subjetiva y peculiar de interpretar ese cuadro apócrifo, tal y como queda patente en esta larga cita:

Así, nada más ilustrativo que mi experiencia con aquel cuadro que, en mis tiempos de París, me detenía a contemplar cada vez que iba al Louvre —generalmente después de comer—, aprovechando mi pase de estudiante. Un cuadro de Poussin titulado La Cólera de Aquiles, que se encontraba en una de esas salas dedicadas a pintura francesa que hay que recorrer quieras que no, ya que sirven de acceso a la Grande Galérie. Mejor dicho: a la Grande Galérie se puede llegar siguiendo un montón de recorridos, pero yo me las arreglaba para pasar siempre ante el cuadro de Poussin. Por aquel entonces, como quiera que Malraux aún no había puesto las cosas en su sitio, nadie se atrevía a considerar siquiera esta clase de pintura, la de Poussin y su época, que era despachada con cuatro lugares comunes, académica, retórica, desprovista de interés plástico. Pero a mí, con todo y reconocer que Poussin había cometido el error irreparable de no haber sabido anticiparse a Picasso, me parecía un gran cuadro. Para empezar, la especial fascinación que sobre mí ejercía, de innegable carácter literario, difícilmente hubiera superado el nivel de la anécdota y alcanzado semejante

las *auctoritates* del pasado. Lo mismo ocurrirá con Dante Alighieri en algunos fragmentos de los otros tres volúmenes de la novela; sobre este nudo véase Candeloro, 2024. Sobre la psique de los héroes homéricos y griegos, en general, resulta muy esclarecedor el ensayo de Guidorizzi, 2009. Sobre la guerra de los sexos no podemos olvidar el contraste evidente que se establece entre el destino de Aquiles en la *Iliada* y el de Camila en la *Eneida*: el primero, tal y como nos recuerda la misma Matilde Moret (Goytisoló, 2016, p. 1090), sufre “la terrible dicotomía a la que fue sometido de niño”, esto es: “a su feliz iniciación en la vida bajo la tutela del centauro Quirón, al desarrollo de sus facultades físicas a la par que intelectuales en directo contacto con la naturaleza, aprendizaje que tan brutalmente había de interrumpir su madre, con el inútil pretexto de salvarle, dándole una educación de niña en esa especie de convento de monjas que, para un Aquiles, debió de ser la corte del rey Licomedes”; la segunda, tal y como especifica Virgilio, de joven doncella se convierte en la amazona más peligrosa del ejército de los volscos: Virgilio, 1992, VII, vv. 805-806, p. 367: “non illa colo calathisque Minervae / adsuera manus, sed proelia”, esto es: “la muchacha guerrera que no avezó sus manos femeninas a la rueca / ni al cestillo de lana de Minerva, pero curtió su cuerpo en el rigor de los combates”. Exactamente lo contrario de lo que le ocurre a Aquiles cuando se viste de mujer entre las doncellas del rey Licomedes, antes de que Ulises lo descubra con la oferta de las armas y las joyas que immortalizará Rubens en el cuadro arriba citado y que será a su vez fuente de inspiración para *Aquiles en Esciros* de Poussin (donde Aquiles lleva en la mano derecha una espada y en la izquierda un espejo, metonimias visuales icónicas de la dicotomía entre mundo militar y mundo femenino y hogareño). Sobre Camila véase Cristóbal López, 1988.

capacidad de fascinar, sin una oportuna solución plástica del drama representado: la ira de Aquiles al verse desposeído de Briseida. De hecho, creo yo, la primera reacción –considerada en el contexto de la personalidad de Aquiles– de profundo valor psicológico que registra la literatura arcaica. Una reacción que, ni destino fatal ni dictado de los dioses, supone una personalidad tan similar a la nuestra que ningún siquiatra de hoy día, con sus cómodos esquemas clínicos, dudaría de calificarla de vulgar ataque de histeria. Para mí, en cambio, poco inclinada a reverenciar principios científicos que no hacen sino desmentirse los unos a los otros, es la cólera de quien, una vez más, se siente objeto de la traición y el abandono, como si de antemano alguien o algo le hubiese condenado a ello. Un sentimiento que le llevará incluso a convertir la renuncia a la lucha en una forma de lucha, en una forma de asedio, de inacción activa contra sus compañeros de asedio, a cuya suerte antepone la reparación de la afrenta de que ha sido víctima, réplica de la desposesión original, por trágicas que sean para todos las consecuencias, para sí mismo en primer término¹⁵.

Tampoco podemos pasar por alto el problema del hermafroditismo: en el cuadro *Aquiles en Esciros* Poussin retoma el tema del travestismo del héroe griego puesto delante de la oposición entre las armas y las joyas tal y como lo plantea Rubens a partir de la famosa escena de la *Iliada*. Resulta, entonces, oportuno subrayar cómo el juego entre las máscaras sexuales está presente también en *La cólera de Aquiles* a partir de la relectura que Matilde lleva a cabo de *El edicto de Milán*: en este caso concreto, Matilde, tras la máscara del autor masculino Claudio Mendoza, esconde su propia identidad para recrear en el plano ficticio sus relaciones complejas con Raúl, su primo, el protagonista de *Recuento*, el escritor en ciernes de *Los verdes de mayo hasta el mar* y, finalmente, el autor “real” (o mejor dicho: “ficticiamente real”) de *Teoría del conocimiento*, la última parte de *Antagonía*,

15 En realidad, *La cólera de Aquiles* se puede interpretar también a la luz de los *Amores* de Ovidio, donde se habla explícitamente del amor como “guerra” entre dos contendientes: véase Prete, 2022, pp. 96-97: “La lingua della poesia d’amore è fatta del lessico proprio della seduzione, intensa come potere di un’immagine: conquista, vittoria, caduta, ferita, perdita, prigionia. Un lessico bellico, che fin dai modelli classici ha fornito alla rappresentazione dell’amore le sue figure. Nel primo libro degli *Amori* di Ovidio il carro trionfale su cui si leva Cupido ha, incatenati, al seguito, «i giovani prigionieri e le fanciulle prigioniere» («Ducentur capti iuevenes captaque puellae»). Se Cupido conquista e fa molti prigionieri, lo stesso desiderio è osservato nel suo battagliaire, nel suo cercare conquiste. Il travaglio amoroso è descritto da Ovidio, nel Libro secondo [...] con linguaggio militaresco: «io condottiero, io soldato sono giunto alla meta / del mio desiderio: fante, cavaliere, alfiere»”. Matilde es prisionera de Camila, cuyo nombre hablante podría remitir a la arriba citada Camila de la *Eneida* de Virgilio: la misma narradora la define como “la intrépida amazona muerta en combate” (Goytisolo, 2016, p. 1065), con alusión a la estremecedora escena narrada en el Libro XI: Virgilio, 1992, XI, vv. 805-832, p. 509.

siendo el juego de las identidades entre hombres y mujeres, entre dioses y mortales, algo connatural a la estructura de la *Teogonía* de Hesíodo, posible hipotexto del que Luis Goytisolo habría podido sacar el título de su obra, además de obra clásica fundamental por lo que a la representación de Eros se refiere en *Los verdes de mayo hasta el mar*¹⁶.

5. CONCLUSIONES

A través de la máscara y de la voz de Matilde Moret, Luis Goytisolo amplifica y complica el “universo ficticio” que el lector ha ido descubriendo a través de la lectura de *Recuento* y de *Los verdes de mayo hasta el mar*. mirándose en el espejo de la literatura que ella misma crea a partir de la relectura de su novela juvenil *El edicto de Milán* y de la máscara masculina que inventa para sí misma con el nombre de Claudio Mendoza, reescribiendo el mito ovidiano de Aracne, modificando algunos versos famosos de la lírica de Safo y entablando un curioso diálogo intertextual entre *Las Lanzas* de Velázquez y un cuadro apócrifo atribuido a Poussin que, a su vez, remite al problema de la guerra de los sexos y del hermafroditismo de la *Iliada*, Matilde Moret desmonta la visión estandarizada que podemos tener sobre las relaciones entre hombres y mujeres, entre polo masculino y polo femenino, entre homosexualidad y heterosexualidad, para empujarnos a replantearnos nuestro propio personal y subjetivo punto de vista sobre el conceto de “identidad”. Matilde Moret reconfigura el imperativo socrático “conócete a ti mismo” para dar cabida a una versión heterodoxa y heterogénea tanto de sí misma como de su primo Raúl. Detrás de un personaje tan rebelde y de difícil catalogación identitaria, Luis Goytisolo va ampliando su reflexión sobre cómo leemos y cómo escribimos ficción. Entre espejos que no reflejan la realidad y máscaras que hablan con voces poco fiables y siempre ambiguas, *La cólera de Aquiles* se constituye en cuanto pieza fundamental de ese puzle magmático y complejo que es *Antagonía*.

16 En la escena de la orgía el narrador crea una interesantísima sincronía y un fascinante sincronismo entre las *Metamorfosis* de Ovidio, la *Teogonía* de Hesíodo, *Pinocho* de Carlo Collodi, *Moby Dick* de Melville y dos grandes clásicos de Jules Verne: *Veinte mil leguas del viaje submarino* (1870) y *Viaje al centro de la tierra* (1862). Sobre el hermafroditismo volverá también El Viejo en el cap. XI de *Teoría del conocimiento*; sobre la homosexualidad, cfr. lo que afirma Matilde en el cap. VIII de *La cólera de Aquiles*, (Goytisolo, 2016, p. 1087): “A mi modo de ver, el homosexualismo no es más que una exacerbación defensiva, y a menudo reductora, de las contradicciones que se dan también en el heterosexual, y que también en el heterosexual que se cierra a la evidencia pueden dar lugar a conflictos equivalentes y de consecuencias –aunque de signo contrario– no menos nefastas”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algirdas, Julien Greimas. Courtés, Joseph. (1990). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Gredos.
- Bloom, Harold. (2009). *La angustia de las influencias*. Trotta.
- Booth, Wayne C. (1974). *La Retórica de la Ficción*. Bosch.
- Blunt, Anthony. (2023). *Nicolas Poussin*. Princeton University Press.
- Cadenas Cañón, Isabel. (2019). *Poética de la ausencia. Formas subversivas de la memoria en la cultura visual contemporánea*. Cátedra.
- Candeloro, Antonio. (2024). La sombra de Dante en Antagonía de Luis Goytisolo. *Revista Universidad de la Habana*, 299, 1-29. <https://revistas.uh.cu/revuh/article/view/8005/8017>
- Carson, Anne. (2020). *Eros dulce y amargo*. Lumen.
- Chirbes, Rafael. (2010). *Por cuenta propia. Leer y escribir*. Anagrama.
- Cristóbal López, Vicente. (1988). Camila: génesis, función y tradición de un personaje virgiliano. *Estudios Clásicos*, 94, 43-64.
- DeWeese, Pamela. (2000). La importancia de los números y de la geometría en *Antagonía* de Luis Goytisolo. En F. Sevilla y C. Alvar (eds.). *Actas del XIII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Castalia, vol. II, 543-549.
- Eco, Umberto. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- García Jurado, Francisco. (2020). La múltiple lectura de Safo en *La cólera de Aquiles*, de Luis Goytisolo. *Cuadernos AISPI*, 15, 173-190.
- Guidorizzi, Guido. (2009). *Ai confini dell'anima. I greci e la follia*. Raffaello Cortina.
- Guidorizzi, Guido. (2016). *Io, Agamennone. Gli eroi di Omero*. Einaudi.
- Homero. (1996). *Iliada*. Trad. de Emilio Crespo Güemes. Gredos.
- Joyce, James. (2021). *Ulises*. Trad. de José María Valverde. DeBolsillo.
- Lévêque, Jean-Jacques. (1996). *Nicolas Poussin. Le poète de la rigueur*. ACR.
- Ovidio. (2012). *Metamorfosis. Libros VI-X*. Trad. y notas de José Carlos Fernández Corte y Josefa Canto Llorca. Gredos.
- Platón. *Diálogos*. (2010). Prólogo de Carlos García Gual, estudio introductorio de Antonio Alegre Gorri. Gredos.
- Poussin, Nicolas. (1995). *Cartas y consideraciones en torno al arte*. Antonio Machado.
- Prete, Antonio. (2022). *Carte d'amore*. Bollati Boringhieri.
- Real Torres, Carolina. (2005). Vida y muerte de un mito: Aquiles. De Homero a Goytisolo. *Fortunatae*, 16, 237-247.
- Rigottí, Francesca. (2009). *Il filo del pensiero*. il Mulino.
- Safo. (2020). *Poemas y testimonios*. Ed. de Aurora Luque. Acanalado.
- Sancho Gómez, Miguel Pablo. (2017). De la crisis a la restauración del orden: emperadores ilirios, la tetrarquía y Constantino (268-324). En J. R. Cabró (ed.). *El Edicto de Milán. Perspectivas interdisciplinarias*. UCAM, 177-230.

Sobejano, Gonzalo. (1983). El *Ecce Homo* de Matilde Moret. En S. Clotas (ed.), *El cosmos de Antagonía. IncurSIONES en la obra de Luis Goytísolo*. Anagrama, 89-106.

Virgilio. (1992). *Eneida*. Introducción de Vicente Cristóbal, trad. de Javier de Echave-Sustaeta. Gredos.

TEXTO E ICONOGRAFÍA EN “EL INDULTO” (1885) DE EMILIA PARDO BAZÁN: LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN EL RELATO ILUSTRADO

TEXT AND ICONOGRAPHY IN EMILIA PARDO BAZÁN’S “EL INDULTO” (1885): GENDER-BASED VIOLENCE IN THE ILLUSTRATED STORY

MARÍA LUZ GRACIA GASPAR
Universidad Alfonso X El Sabio
mgracgas@uax.es

Resumen: En 1883 fue publicado por primera vez “El indulto”, que luego fue reeditado con ilustraciones en el volumen *La dama joven* en 1885. Constituyó el primer relato de Emilia Pardo Bazán en el que aborda la violencia de género, de la cual habló posteriormente con profusión en novelas, relatos y artículos periodísticos. Mediante una metodología basada en la imagología, apoyada en los recientes avances de la teoría cognitiva, en este trabajo se estudia la interrelación entre texto literario e imagen iconográfica en “El indulto” (1885), con el fin de profundizar en la cuestión de la violencia de género a finales del XIX, en España, y desde la perspectiva de Emilia Pardo Bazán. Los resultados del análisis muestran que Mariano Obiols, el ilustrador del relato, remarcó la denuncia social respecto a la desigualdad penal entre el hombre y la mujer en los crímenes domésticos, que el relato efectúa, con la selección de las escenas y la iconografía de los dibujos. Adelantada a su época, en “El indulto” (1885), Emilia Pardo Bazán puso de manifiesto algunas de las ideas acerca de la desigualdad penal en la violencia de género que, años más tarde, expresó públicamente en la prensa.

Palabras clave: violencia de género; Emilia Pardo Bazán; literatura ilustrada; imagología; naturalismo.

Abstract: “El indulto” was first published in 1883 and later republished with illustrations in the volume *La dama joven* in 1885. It was Emilia Pardo Bazán’s first story to address gender violence, a topic she later explored extensively in novels, short stories, and newspaper articles. Using a methodology based on imagology, supported by recent advances in cognitive theory, this work studies the interrelationship between literary text and iconographic image in “El indulto” (1885), with the aim of exploring the issue of gender violence in late 19th-century Spain from the perspective of Emilia Pardo Bazán. The results of the analysis show that Mariano Obiols, the illustrator of the story, emphasised the social denunciation of criminal inequality between men and women in domestic crimes, which the story carries out, with the selection of scenes and the iconography

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 173-189

Recibido: 5/12/2024, Aceptado: 20/5/2025

© María Luz Gracia Gaspar



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

of the drawings. Ahead of her time, in “El indulto” (1885), Emilia Pardo Bazán highlighted some of the ideas about criminal inequality in gender violence that she later expressed publicly in the press.

Keywords: gender violence; Emilia Pardo Bazán; illustrated literature; imagology; naturalism.

1. INTRODUCCIÓN

Emilia Pardo Bazán se preocupó mucho por la violencia ejercida por los hombres contra las mujeres, a la que ella denominó *mujericidio*, que hoy en día equivaldría al término de *violencia de género*. Entre su amplia producción cuentística, con un total aproximado de seiscientos cincuenta relatos, más de medio centenar de ellos versaron sobre esta temática. Doña Emilia trató el tema de la violencia contra la mujer de manera muy diversa, adoptando diferentes puntos de vista y mostrando diferentes ambientaciones, clases sociales y relaciones sentimentales entre la mujer y el hombre (Mayo González, 2022, p. 514-515). El posicionamiento ideológico de la escritora en cuanto a la violencia de género no se adhirió a ningún movimiento feminista organizado, sino que fue más bien una iniciativa personal. Emilia Pardo Bazán fue una precursora en las ideas contemporáneas relativas a los derechos de las mujeres, no temió desafiar los códigos impuestos por la moral patriarcal, a pesar de conllevar el deterioro de su imagen pública.

“El indulto” fue su primer relato en el que se planteó la temática de la violencia contra la mujer. Se publicó en 1883, en la *Revista Ibérica de Política, Literatura, Ciencias y Artes*, y en él denunció la desigualdad jurídica de la mujer frente a la violencia ejercida por el hombre, sufrida especialmente por las mujeres de clase baja. En él se pone de manifiesto la aplicación indebida de los indultos generales y particulares desde la constitución del Estado liberal, un problema que generó alarma social en la época, muy debatido durante los siglos XVIII y XIX, y del cual se quejó la propia escritora en la crónica de “La vida contemporánea” de *La Ilustración Artística*, en los números de los días 1 de diciembre de 1902 y 19 de noviembre de 1906 (Amores, 2022, p. 23). Fue reeditado en 1885 con ilustraciones de Mariano Obiols en el primer y único volumen ilustrado de cuentos de Emilia Pardo Bazán, *La dama joven*, publicado por Biblioteca Arte y Letras.

Hasta ahora, la crítica ha estudiado la cuestión de la violencia contra la mujer en este relato, centrándose en el texto literario (*v.g.* Mario Santana, 2001; Susan McKenna, 2009; María Elena Ojea Fernández, 2014; Aglaía Spathi, 2018;

Mercedes Mayo González, 2022; Montserrat Amores, 2022). En este trabajo, se pretende estudiar la representación de la violencia de género en la versión ilustrada de 1885 desde el enfoque de la imagología, apoyado en los recientes avances de la teoría cognitiva, que permiten analizar cómo la imagen -verbal e iconográfica- no solo refleja una realidad social, sino que colabora en su construcción simbólica. El objetivo es arrojar luz sobre las prácticas editoriales de la época y la representación cultural de la violencia contra la mujer en un contexto intermedial.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de la imagología es estudiar los diversos factores que condicionan el proceso creativo de la imagen. Desde este enfoque, dicha imagen es un cierto reflejo de la realidad que mantiene una relación compleja entre lo enunciado y la realidad referencial, y que se halla vinculada a un periodo y espacio histórico determinados (Pageaux, 1995, p. 84-86). En la época contemporánea, la imagología ha derivado en la moderna disciplina de la poética cognitiva, que es el resultado de las diversas aplicaciones de las ciencias cognitivas en la teoría literaria, sucedidas desde finales del XX, y que ha ocasionado una reconceptualización de algunas de las categorías que se hallaban en un campo interdisciplinar (Stockwell, 2020, p. 7-8), como la imagología. Desde la poética cognitiva, se expone que la imagen -una noción central tanto en las artes plásticas, como en la literatura- pretende encontrar una forma de expresar aquello que no cabe en el lenguaje común. Ya sea verbal o iconográfica, la imagen se aleja de lo evidente y busca una relación con lo universal, que posibilita la identificación con los demás (Martínez-Falero, en prensa). Esta concepción se basa en principios fundamentales de la cognición corporeizada y de la teoría de la mente: al procesar una imagen, el lector o espectador activa estructuras mentales similares a las que se activarían en una experiencia real, lo que favorece procesos de empatía, proyección e identificación con el otro (Zunshine, 2006, p. 4-6).

Actualmente, se considera que la poética cognitiva comparte los objetivos de la literatura comparada, pues concibe el estudio del proceso creativo desde un punto de vista global, aporta importancia a la historización y estudia lo general -como las lenguas y culturas- para ahondar en lo particular (Zunshine, 2020, p. 171; 184). Además, comprende el proceso de la comunicación literaria de manera transdisciplinar, ya que acota los ámbitos de creación y recepción del texto u obra de

arte. Este enfoque supone un avance respecto a la tradicional interdisciplinariedad asumida por los estudios literarios del siglo XX, al incorporar los resultados de disciplinas experimentales -la psicología y la neurología- como herramientas analíticas al servicio de las humanidades, especialmente de la teoría y la crítica literarias (Martínez-Falero, 2019, p. 121–122). Para proceder a su estudio, se efectúa una contextualización antropológica con el fin de identificar los factores que intervienen en el proceso (Martínez-Falero, 2020, p. 149). Desde el punto de vista cognitivo, dicha contextualización se justifica por la naturaleza situada del conocimiento: el significado de un texto no se construye de forma aislada, sino en interacción constante con los marcos culturales, los esquemas mentales compartidos y los modelos de mundo del lector y del autor (Fauconnier y Turner, 2002, p. 102-106). Por lo tanto, en este marco, las bases antropológicas conforman una base fundamental, dado que evidencian las estructuras culturales y sociales en las que se ha creado el texto literario y se ha llevado a cabo su recepción, lo que determina la comprensión del público lector (Martínez-Falero, 2020, p. 149).

Siguiendo los preceptos contemporáneos de la poética cognitiva, la metodología de este trabajo se asienta sobre una perspectiva transdisciplinar, que integra aportaciones de las ciencias cognitivas, la teoría literaria y la antropología cultural. Esta aproximación permite abordar el análisis literario como un proceso complejo en el que confluyen la creación, la recepción y la representación simbólica, entendidas como prácticas cognitivas situadas. Se parte de la concepción de la imagen -tanto verbal como iconográfica- como una forma de mediación simbólica que activa en el lector una experiencia empática e interpretativa que trasciende lo literal, y que favorece la identificación emocional y moral con el conflicto representado.

Relativo al ámbito de creación de la obra, presentaré el proceso editorial de “El indulto” (1885), atendiendo a su contexto histórico, político y cultural, en el que se inscriben tanto el texto literario como las ilustraciones que lo acompañan. Referente a la recepción, analizaré el mensaje de denuncia social del relato, que aludió al problema de la desigualdad del código penal ante la violencia contra la mujer, presente en el periodo de la publicación de la obra. Finalmente, mostraré los resultados del análisis de la representación de la violencia de género en el relato, en el cual prestaré atención a la interrelación entre texto e imagen iconográfica para entender cómo el relato ilustrado dialoga con los marcos culturales de su tiempo.

3. EL PROCESO EDITORIAL DE LA ILUSTRACIÓN DE “EL INDULTO”

En los inicios de la tendencia de la literatura ilustrada, doña Emilia manifestó un rechazo moderado ante la idea de ilustrar su obra, pues de forma semejante a la postura de Leopoldo Alas *Clarín* consideró que la ilustración era pertinente por motivos extraliterarios (Penas, 2005, p. 260). Así se aprecia en una carta con fecha de 22 de julio de 1883, dirigida a José Yxart, el director de la editorial *Biblioteca Arte y Letras* y la revista *Arte y Letras*:

Conozco desde que empezó a ver la luz la hermosa Biblioteca Artes y Letras, de la cual pienso exactamente lo que usted. El público la compró con afán por los santitos, así llamaban, por aquí al menos, a las ilustraciones. Yo de mí sé decir que no gusto de ver mi prosa ilustrada, por más que reconozco que hay libros que requieren el auxilio del lápiz. Aun me parece haber escrito no sé si al Sr. Domenech ofreciéndole el único trabajo mío que soñé con ver ilustrado: un tomo de Cuentos, muy breves, que presto terminaré [una palabra ilegible] que Doménech no me respondió. Pero aun esos mismos Cuentos dudo que después de verlos ilustrados no me desagradasen. Prefiero un libro severo, sin láminas. Para el público, no obstante, es gran idea la de las ilustraciones. (Torres, 1977, p. 388).

Meses después, en una carta fechada el 27 de diciembre de 1883, la autora expresó a Yxart su interés por publicar el tomo de cuentos con ilustraciones en esta colección: «Mucho me alegraría de que esa empresa de Arte y Letras editase mi tomo de Cuentos. ¿Qué autor no apetece ver su prosa en tan bonita forma?» (Torres, 1977, p. 394). Este tomo de cuentos era el titulado *La dama joven* (1885), entre los que se encontraba el que aquí nos ocupa, “El indulto”. Se desconoce si Pardo Bazán intervino en el proceso de creación de las ilustraciones y su opinión acerca del resultado final de esta edición ilustrada (Quesada Novás, 2009, p. 82; 2016: ed. digit.; 2019: p. 122-123; 126); no obstante, se ha observado que, al año siguiente de la publicación de esta obra, en una carta con fecha de 27 de enero de 1886, dirigida a Narcís Oller, Pardo Bazán expresó que «las novelas están mucho mejor sin ilustraciones, a menos que estas sean una cosa muy artística» (Mayoral, 1989, p. 406).

A pesar de su rechazo inicial, Emilia Pardo Bazán fue una de las escritoras del último tercio del XIX con un mayor número de obras literarias ilustradas. De acuerdo con Ángeles Quesada Novás (2019: 121), los principales motivos que influyeron en la obtención de esta amplia producción ilustrada fueron su extensa trayectoria profesional, que perduró hasta la fecha próxima a su falleci-

miento, y el llamativo desarrollo que se produjo en el sector de las publicaciones ilustradas en la última década del XIX y los primeros años del XX. Asimismo, el carácter pragmático de Pardo Bazán y el éxito de la literatura ilustrada de la época influyeron en que decidiera publicar una gran parte de su obra de forma ilustrada¹.

El volumen de *La dama joven* (1885) reunió un total de once relatos publicados previamente (“Nieta de Cid”, “El indulto”, “El rizo del Nazareno”, “La Borgoñona”, “Primer amor”, “Un diplomático”, “*Sic transit...*”, “El premio gordo”, “Una pasión”, “El Príncipe Amado” y “La gallega”), junto a dos nuevas novelas breves, (“La dama joven” y “Bucólica”) y un nuevo cuento (“Fuego a bordo”). Las ilustraciones se organizaron de forma desigual. En total, se contabilizan cincuenta y nueve dibujos, distribuidos del siguiente modo: “Bucólica” y “Fuego a bordo” contuvieron, cada uno, diez ilustraciones; “La dama joven” incluyó ocho; “El indulto” y “La Borgoñona” incorporaron, cada uno, seis; “Nieta de Cid”, “El rizo del Nazareno” y “El Príncipe Amado” tres; “Primer amor”, “Un diplomático”, “*Sic transit...*”, “El premio gordo” dos; y, finalmente, “Una pasión” y “La gallega” uno. A este respecto, cabe destacar que los relatos que introducen el volumen (“Bucólica”, “Fuego a bordo” y “La dama joven”) contuvieron casi la mitad de ilustraciones de la edición, pues reunieron un total de veintiséis dibujos.

Respecto al tipo de ilustración utilizada en el volumen, los relatos integraron viñetas de encabezamiento y de cierre e ilustraciones dentro de los capítulos. Las viñetas de encabezamiento son de mayor tamaño que las de cierre y que las que se aprecian dentro de los capítulos. Las ilustraciones se caracterizaron por representar espacios definidos y personajes que realizan acciones precisas.

1 Emilia Pardo Bazán publicó volúmenes ilustrados y, en mayor medida, cuentos, novelas cortas y artículos en prensa. Si se desea más información acerca de su obra ilustrada en publicaciones periódicas se recomienda consultar Axeitos Valiño, R. y P. Carballal Miñán (2007): “En su cama” y “El vencedor”, dos cuentos de Emilia Pardo Bazán. *La Tribuna: cadernos de estudos da Casa Museo Emilia Pardo Bazán*, 5, 377-388; Quesada Novás, Á. (2010). Emilia Pardo Bazán compone una novela para una revista ilustrada. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, 13, 119-135; (2011). Nueve cuentos ilustrados de Emilia Pardo Bazán. En B. Rodríguez Gutiérrez y R. Gutiérrez Sebastián (eds.). *Literatura ilustrada decimonónica. 57 perspectivas* (pp. 677-690). Servicio de publicaciones de la Universidad de Cantabria; (2019). Emilia Pardo Bazán: obras ilustradas. En R. Gutiérrez Sebastián, J. M. Ferri Coll y Borja Rodríguez Gutiérrez (eds.). *Historia de la literatura ilustrada española del siglo XIX* (121-148), Editorial de la Universidad de Cantabria.

También destacó la presencia del paisaje en los dibujos y, más específicamente, del paisaje marítimo en el relato “Fuego a bordo” y los retratos de los personajes insertos en las escenas. En cuanto al resultado final de la ilustración, la crítica apunta que fue profesional, pero no terminaba de ser convincente (Quesada Novás, 2009, p. 94; 2016, ed. digit.; 2019, p. 126).

4. MENSAJE DE DENUNCIA SOCIAL DE “EL INDULTO”

El relato “El indulto” se había publicado previamente en 1883 en la *Revista Ibérica de Política, Literatura, Ciencias y Artes*. En el inicio de este número, Juan Reina, el director de la revista, escribió en la “Advertencia” que tenía la intención de participar en el renacimiento de las letras y de tratar preferentemente “[l]os problemas políticos y sociales que más preocupan a estadistas y pensadores” (Amores, 2022: 20). “El indulto” fue el relato que encabezó el número. Fue uno de los primeros cuentos de Emilia Pardo Bazán, escrito en el periodo correspondiente a la divulgación y auge del naturalismo, cuando la escritora obtuvo una cierta celebridad. Se publicó tan solo veintiún días antes de la última entrega de *La cuestión palpitante*. Además, en ese mismo año se publicó *La Tribuna*, que fue escrita de manera simultánea a los artículos de *La cuestión palpitante*. En el prólogo de *La dama joven* (1885), doña Emilia reconoció la influencia naturalista en los relatos y las novelas breves que componen el volumen:

En estos párrafos de introducción he rehuído hasta nombrar el naturalismo. No quiero prevalerme de las cortas batallas reñidas y de los escasos servicios prestados á la renovación de nuestras letras para aburrir al público exponiendo otra vez principios ya conocidos y programas siempre enfadosos. Presiento y adivino lo que de este libro dirán críticos y lectores: que hay en él páginas acentuadamente naturalistas, al lado de otras saturadas de idealismo romántico. Yo sé que todas son verdad, con la diferencia de darse en la esfera práctica, que llamamos de los hechos, ó en otra no menos real, la del alma. (Pardo Bazán, 1885, p. XV)

En el mismo prólogo, reconoce que “El indulto” está inspirado en hechos reales: “*El indulto* no es más que un *sucedido*, como diría Fernán Caballero: *sucedido* que me contaron en Marineda y yo apunté sin quitar tilde” (Pardo Bazán, 1885, p. XI). En una carta dirigida a Narcís Oller, fechada el 26 de julio de 1883, Pardo Bazán revela que “El indulto” se inspiró en un suceso ocurrido en La Coruña:

‘Mi “indulto” que ha leído usted estos días sería un cuento horrible si no fuese una verdad más horrible aún. Lo inventado es el desenlace; la situación, exactamente como la pinto, se da en La Coruña, con una mujer que conozco. Pocas cosas he escrito con menos tranquilidad y aquel reposo que requiere el arte. La consideración de tan atroz suceso me tenía acongojada. (Mayoral 2006, p. 398).

Como han explicado diversos investigadores (*v.g.* Juan Paredes Núñez, 1979; Marina Mayoral, 2006; Eduardo Ruiz-Ocaña Dueñas, 2004; Mónica Bar Cendón, 2016; Montserrat Amores, 2022; Marisol Donis, 2023), Emilia Pardo Bazán tenía atracción por los sucesos y los crímenes, que aparecían de manera habitual en la prensa de la época, y que inspiraron algunos de sus cuentos. Sin embargo, se destaca que existe una gran diferencia entre lo que aparece en la prensa y las narraciones de la escritora.

En “El indulto”, se evidencia el uso inapropiado de los indultos, tanto generales como particulares, desde la constitución del Estado liberal. Desde hacía décadas, los profesionales del derecho pedían una profunda reforma del sistema penitenciario. Las constituciones y códigos penales españoles tendían a reducir los indultos generales y limitar los particulares. La Constitución de 1856 prohibió los indultos generales y el Real Decreto de 1866 presentó una regulación sistemática del indulto (Amores, 2022, p. 23).

El tema del relato es la violencia contra la mujer, con especial atención a la psicología de la mujer maltratada. En el inicio, mediante una analepsis, se alude al asesinato de la madre de Antonia y, durante el resto de la trama, a través del terror psicológico que Antonia sufre por ella y su hijo, a causa de la salida expectante de la cárcel del marido. El marido de Antonia consigue rebajar la pena con el primer indulto general y, con el segundo, logra evitarla. Se trata de un ejercicio naturalista en el que se muestra la situación de desamparo de Antonia como consecuencia de los indultos (Santana, 2001, ed. digit.). En él, se denuncian diferentes problemáticas de la sociedad española de la época, como la legislación penal, la violencia contra la mujer, la condescendencia de la justicia con el hombre o el divorcio (Ojea Fernández, 2014, p. 74). Como señala Montserrat Amores (2022: 22), el relato apenas aporta información acerca del marido, excepto que cometió el asesinato por ambición, la certera cuchillada con la que efectuó el crimen y, desde el punto de vista del pueblo, su condena injusta, pues en vez de enviarle al cadalso, recibió una condena de veinte años, además de contar con una ley que permitía su indulto.

La crítica distingue tres esferas de acción en el relato: la relativa a Antonia, a las vecinas y a la ley a la que se someten los ciudadanos (Amores, 2022, p. 26). Por un lado, se alude a la idea feminista de la solidaridad entre las mujeres como un signo de esperanza, ya que mediante la unión femenina se pretende vencer al agresor, superar la indiferencia de la sociedad y recuperar la estima social (Spathi, 2018, p. 126). Por otro lado, se establece una clara diferencia entre la rigidez de la ley y la arbitrariedad de los indultos. Al igual que se quejaban algunos juristas de la época, se denuncia la injusticia contra la mujer casada cometida por los indultos, los cuales estaban influenciados por intereses económicos o políticos. En el relato, los indultos están en el mismo nivel narrativo que la noticia falsa de que el marido de Antonia había muerto. Desde una óptica naturalista, la vida de Antonia está determinada por el devenir histórico: el primer indulto provoca una reducción de la condena del marido, un segundo indulto le libera, pero en Marinada creen que ha muerto antes de ser liberado, debido a la propagación de un rumor que no es cierto (Amores, 2022, p. 27). Finalmente, el marido aparece de forma inesperada en la casa de Antonia, donde ella y su hijo se hallan solos frente al asesino, sin la protección de la ley ni las vecinas. El terror al maltrato físico enajena a Antonia y le conduce a su muerte, sin que la tragedia pueda evitarse (Mayo González, 2022, p. 517). La indefensión de Antonia ante la ley ejemplifica la situación jurídica de las mujeres del siglo XIX. El relato denuncia el carácter sexista e injusto del código penal español en su tratamiento de las mujeres, que generaba una clara desigualdad ante el hombre (Mckenna, 2009, p. 46).

5. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DEL RELATO ILUSTRADO “EL INDULTO” (1885)

En la edición ilustrada de “El indulto” (1885), los dibujos colaboran en transmitir el mensaje de denuncia social respecto a la desigualdad penal entre el hombre y la mujer. Las seis ilustraciones acentúan la fuerza dramática del relato y colaboran en representar la tensión generada por la amenaza mortal del marido hacia Antonia. En concordancia con la temática del relato, la ilustración del artista Obiols Delgado refleja la violencia psicológica ejercida contra la protagonista a través de dibujos que reflejan el terror hacia su marido y el consecuente sentimiento de indefensión.

Los dibujos plasman las escenas con mayor contenido dramático de la narración, acompañan a los fragmentos que representan e ilustran a los personajes con una frecuencia semejante a la del texto. En el texto literario, la presencia de Antonia es continua de manera directa; a diferencia del marido, que interviene

directamente en siete de las dieciséis páginas que componen el relato, aunque su presencia es constante de forma alusiva. De forma similar, en las ilustraciones Antonia aparece en las seis y el marido en tres.

Acorde con las tres esferas de acción del relato, la temática de las ilustraciones se divide en tres tipos: las que representan a Antonia y a su marido de manera conjunta, a Antonia con las vecinas y, la imagen final, que representa el cuerpo difunto de Antonia.

Antonia y su marido aparecen juntos en tres dibujos, los cuales resaltan la tensión dramática de los acontecimientos. Los tres representan escenas donde Antonia se siente amenazada por él. Ninguno de ellos muestra completamente el rostro del marido, sino que Mariano Obiols le representa de espaldas en dos de ellas y en otra de perfil, y con una escasa iluminación, lo que contribuye a generar un ambiente amenazador y tenebroso, que subraya la indefensión de Antonia.

La primera ilustración en la que aparecen ambos personajes se ubica en la primera página del relato y en ella se evoca el asesinato que cometió el marido con la madre de Antonia (Fig. 1)². Se compone de dos viñetas que se conectan entre sí: la viñeta de la izquierda muestra a Antonia y su hijo, sentado en su regazo, en su casa; en ella, Antonia recuerda el asesinato, que aparece representado en la imagen de la derecha, en la que se aprecia al marido de Antonia de espaldas, inclinado ligeramente hacia una cama y sosteniendo un cuchillo. La segunda imagen representa el instante en el que Antonia descubre a su marido dentro de su casa, tras salir de la cárcel, cuando ella creía que había fallecido, y reproduce con precisión el siguiente fragmento, que expresa la amenaza que se cierne sobre Antonia (Fig. 2):

Tal era el enajenamiento de Antonia, que ni reparó en que la puerta de su cuarto bajo no estaba sino entornada. Sin soltar de la mano al niño, entró en la reducida estancia que le servía de sala, cocina y comedor, y retrocedió atónita viendo encendido el candel. Un bulto negro se levantó de la mesa, y el grito que subía á los labios de la asistenta se ahogó en la garganta (Pardo Bazán, 1885, p. 193).

Finalmente, la tercera también transmite el terror experimentado por la protagonista hacia su marido, mostrando a este último metiéndose en la cama de

2 Todas las ilustraciones incluidas en este artículo proceden de los fondos de la Biblioteca Nacional de España.

la madre de ella, donde la había asesinado, y ante la presencia de Antonia, quien trataba de huir de él (Fig. 3).

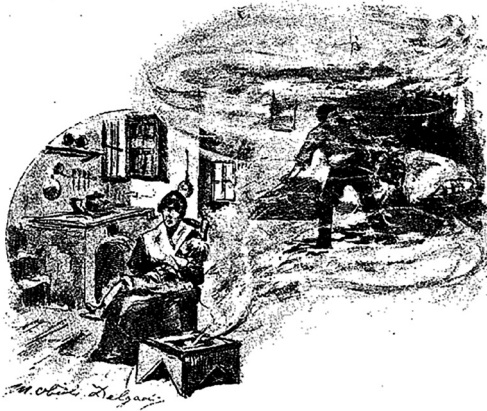


Fig. 1. Antonia recuerda el asesinato cometido por su marido.



Fig. 2. Antonia descubre que su marido ha regresado a su casa.



Fig. 3. El marido de Antonia se introduce en la cama de la madre de ella ante su presencia.

Por otro lado, dos son los dibujos que representan a Antonia con sus vecinas, los cuales se ubican en espacios exteriores y pertenecen a los instantes posteriores en los que Antonia conoce las noticias de los dos indultos. En ellos, se resaltan las ideas feministas de Emilia Pardo Bazán referentes a la solidaridad femenina. Ambos ilustran instantes en que las vecinas prestan su protección y apoyo a Antonia y su hijo ante los posibles indultos de su marido.

La primera ilustración que las representan juntas plasma a las vecinas consolando a Antonia y su hijo, en la puerta de su casa, tras conocer la noticia del primer indulto (Fig. 4), y se corresponde con el fragmento: “El coro benévolo y cacareador de las vecinas rodeó á Antonia; algunas se dedicaron á arreglar la comida del niño, otras animaban á la madre del mejor modo que sabían” (Pardo Bazán, 1885, p. 186-187). La segunda representa a Antonia y las mujeres del pueblo trabajando en el lavadero (Fig. 5). En esta escena, Antonia acaba de descubrir que habría un segundo indulto, sin embargo, es en el lavadero donde las vecinas le cuentan el falso rumor de que su marido había muerto antes de indultarle.



Fig. 4. Las vecinas consuelan a Antonia y a su hijo en la puerta de su casa.

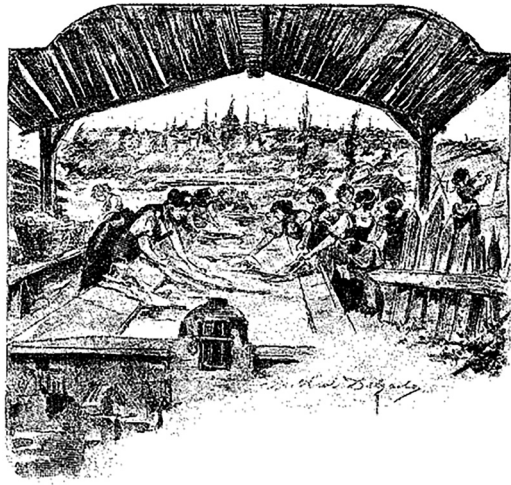


Fig. 5. Antonia y las mujeres del pueblo en el lavadero.

Por último, la viñeta de cierre representa el cuerpo de Antonia en un féretro junto a una cruz y un candelabro (Fig.6). Como señala Ángeles Quesada Novás (2016, ed. digit.), es el único dibujo del relato que revela una interpretación del artista, pues aunque el texto alude a la muerte de Antonia, no aporta ninguna información sobre la misma.



Fig. 6. El cuerpo difunto de Antonia.

6. DISCUSIÓN

En “El indulto” (1885), texto e ilustraciones establecen un diálogo que, desde un punto de vista naturalista, da voz a dos problemáticas reales de la época: el desamparo de la mujer ante la violencia de su marido y la indefensión de las víctimas ante los indultos generales, que causaron una alarma social en la época, pues desde la formación del Estado liberal se efectuó una aplicación abusiva de los mismos. Las ilustraciones representan el carácter dramático del relato y la tensión constante de la trama generada por el terror de Antonia ante la posibilidad de morir, ella y su hijo, a manos de su marido, y su sentimiento de indefensión frente

a tal acontecimiento. El artista Mariano Obiols seleccionó las escenas dramáticas de “El indulto” y representó al marido como una silueta, sin apenas mostrar su rostro, en escenarios con escasa luz. Entre ellas, destacó la ilustración final, al enfatizar el desenlace trágico de la protagonista, Antonia, contribuye a transmitir el tono naturalista del relato.

Como señala Lieve Behiels (2021: 90-91), los modernos desarrollos en el derecho penal y la antropología penal estaban de actualidad en las últimas décadas del XIX, y Emilia Pardo Bazán se interesó y participó en este debate asiduamente mediante su trabajo periodístico y también con sus novelas y relatos. En “El indulto”, la autora puso de manifiesto algunas de las ideas acerca de la desigualdad penal en la violencia de género que, años más tarde, expresó públicamente en la prensa periódica, como *La Ilustración Artística* y *Blanco y Negro*. En especial, fue en la sección *La vida contemporánea* de la revista *La Ilustración Artística* donde, desde 1895 hasta 1916, escribió reiteradas veces sobre los crímenes domésticos adoptando una postura crítica.

Entre estos artículos, es destacable la reseña del libro *El derecho positivo de la mujer* de Dionisio Díaz Enríquez del 20 de abril de 1903, en la que denunció la violencia contra la mujer y defendió que la única igualdad de la mujer era la del derecho penal. Asimismo, el 22 de julio de 1901 criticó denominar los asesinatos de mujeres como *crimen pasional* y propuso el de *mujericidio*, y se quejó de que los motivos pasionales en los asesinatos a mujeres fueran atenuantes del castigo. Por otra parte, el 16 de septiembre de ese mismo año publicó, en la misma sección, un artículo-crónica en el que denunció el intento de asesinato y abuso de una humilde modista madrileña cuando iba a suicidarse en el estanque de la Moncloa, debido a su falta de trabajo y las dificultades para mantener a su familia. La escritora se quejó de la falta de confianza de justicia en el veredicto de la modista agredida, quien estaba condicionada por proceder de clase baja, y la condena insuficiente de los culpables.

A pesar de que se sabe que “El indulto” se inspiró en un crimen doméstico sucedido en La Coruña, se desconoce el nivel de veracidad entre el relato y el suceso. En este aspecto, resultaría interesante investigar las similitudes y diferencias entre la ficción y la realidad con el fin de profundizar acerca de la situación de la violencia de género en España, a finales del XIX, y la posición reivindicativa de Emilia Pardo Bazán.

7. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que, el relato ilustrado de “El indulto”, publicado en la prestigiosa colección *Biblioteca Arte y Letras*, dos años después de su primera publicación, intensifica la denuncia de Emilia Pardo Bazán, en pleno auge del naturalismo, ante el problema de los indultos en la violencia contra las mujeres. Se trata de un ejemplo más de la modernidad y valentía demostrada por doña Emilia, quien no se vinculó a ninguno de los movimientos feministas que comenzaban a surgir, en una sociedad donde las mujeres sufrían una desigualdad jurídica y social en comparación con los hombres. En el relato publicado en *La dama joven* (1885), ilustrado muy posiblemente por motivos comerciales, Mariano Obiols proporcionó ilustraciones a las tres esferas de acción del relato y captó los instantes esenciales de la trama, subrayando con ello el mensaje de denuncia social que la escritora se atrevió a publicar en una época en que las mujeres todavía no tenían voz.

A la luz de la imagología y las recientes aportaciones de la poética cognitiva, “El indulto” se comprende como un producto editorial intermedial, en el que la ilustración no se limita a acompañar el texto, sino que participa en su construcción simbólica. Las decisiones editoriales -como la selección de escenas, el estilo gráfico de Mariano Obiols, el uso expresivo de la luz y la sombra, y la disposición de las ilustraciones en el volumen- reflejan una voluntad de intensificar el impacto emocional del relato y de guiar su interpretación en clave crítica. Estas prácticas editoriales, comunes en el auge de la literatura ilustrada en las últimas décadas del siglo XIX, responden a una estrategia cultural que buscaba hacer más accesible la lectura al público, combinando lo literario con lo iconográfico. La representación de la violencia contra la mujer del relato denuncia una realidad social concreta, y proyecta un imaginario de víctima -el de Antonia- con el que el lector puede empatizar a través de mecanismos cognitivos como la simulación mental y la identificación emocional.

Por lo tanto, en “El indulto” (1885) la ilustración refuerza el mensaje literario, lo hace más visible, inmediato y eficaz. Puede leerse a la vez como un relato naturalista de denuncia y un artefacto editorial intermedial, en el que texto e imagen iconográfica colaboran en la construcción de un discurso crítico que incide en los debates sociales de su tiempo y anticipa preocupaciones aún vigentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

- Donis, Marisol. (2023). *Emilia Pardo Bazán y su fascinación por la criminología*. Alrevés.
- Fauconnier, Gilles & Turner, Mark (2002). *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books.
- McKenna, Susan M. (2009). *Crafting the Female Subject: Narrative Innovation in the Short Fiction of Emilia Pardo Bazán*. Catholic U of America P.
- Pardo Bazán, Emilia. (1885). *La dama joven*. Estab. Tip. Editorial de Daniel Cortezo y C^a.
- Ruiz Ocaña-Dueñas, Eduardo. (2004). *La obra periodística de Emilia Pardo Bazán en "La Ilustración Artística" de Barcelona (1895-1916)*. Fundación Universitaria Española.
- Stockwell, Peter. (2002 [2020]). *Cognitive Poetics: An introduction*. Routledge, Londres.
- Zunshine, Lisa (2006). *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. The Ohio State University Press.

Capítulos en libros

- Mayoral, Marina. (2006). Pardo Bazán: de la noticia a la ficción. En J. M. González Herrán, C. Patiño Eirín y E. Penas Varela (eds.). *Emilia Pardo Bazán: los cuentos*. Casa-Museo Emilia Pardo Bazán, 225-250.
- Martínez-Falero, Luis. (2019). Cognición y discurso poético. En Á. Cervera Rodríguez y A. Hernando García-Cervigón (eds.). *Análisis del discurso en el español contemporáneo*. Visor, 121-136.
- Martínez-Falero, Luis. (en prensa). Between words and paintings: iconotext and ekphrasis in Spanish Modernity. En A. López-Varela y L. Martínez-Falero. *Intermedial Agencies. The Crucial Role of the Arts in Shaping Media Dynamics*. Routledge.
- Penas, Ermitas. (2005). *Insolación y Morriña*, dos novelas ilustradas de Emilia Pardo Bazán. En J. M. González Herrán et al. (eds.). *Emilia Pardo Bazán: estado de la cuestión*. Casa-Museo Emilia Pardo Bazán, 259-295.
- Quesada Novás, Ángeles. (2019). Emilia Pardo Bazán: obras ilustradas. En Gutiérrez Sebastián, R., Ferri Coll, J.M. y B. Rodríguez Gutiérrez (eds.). *Historia de la literatura ilustrada española del siglo XIX*. Editorial de la Universidad de Cantabria, 121-148.
- Spathi, Aglaía. (2018). Violencia doméstica en los cuentos 'Indulto' de Emilia Pardo Bazán y 'Leonela' de Onelio Jorge Cardoso. En López Criado, F. (ed.). *Espacios de libertad: nuevos modos, medios y motivos de creación literaria y comunicación social*. Andavira, 125-132.

Artículos

- Amores, Montserrat. (2022). Sobre el derecho de gracia en 'El indulto' de Emilia Pardo Bazán. *La Tribuna: Cuadernos de Estudios da Casa-Museo*, 18, 19-34. Doi: 10.32766/tribuna.17.329
- Bar Cendón, Mónica (2016). El terror cotidiano en los cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Romanica Silesiana*. 2, 11, 65-81.
- Behiels, Lieve (2021). 'Yo soy aficionada a leer causas célebres, por mis gustos de novelista'. Los artículos sobre crímenes violentos de Emilia Pardo Bazán en 'La Ilustración Artística'. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 97, 2, 91-109.

- López Silva, Sonnia (2012), La imagen de la mujer en la literatura española del siglo XIX: Emilia Pardo Bazán. *Revista Esdrújula*, 4, <http://www.losfilologos.com/04-2012/06.La-imagen->
- Mayo González, Mercedes. (2022). Emilia Pardo Bazán y su denuncia de la violencia contra las mujeres (análisis de algunos relatos). *Boletín de la Real Academia de Córdoba*, 171, 513-520.
- Martínez-Falero, Luis. (2020). Una propuesta sobre la creatividad literaria desde la Teoría de la Literatura y la Neurociencia. *Archivum*, LXX (I), 147-164. Doi: 10.17811/arc.70.1.2020.147-164
- Ojea Fernández, María Elena. (2014). Pardo Bazán, polemista ilustrada. La realidad de la ficción en ‘El indulto’ y ‘Viernes santo’. *Revista internacional de culturas y literaturas*, 15, 326-341. Doi: 10.12795/RICL.2014.i15.07
- Pageaux, Daniel-Henri. (1995). Litterature generale et comparee et imaginaire. *1616: Annuario de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada*, 9, 81-95.
- Santana, Mario. (2001). An Essay in feminist rethoric: Emilia Pardo Bazán’s ‘El indulto’. *Modern Language Notes*, 116, 2, 250-265.
- Quesada Novás, Ángeles. (2009). “La dama joven” de E. Pardo Bazán: una forma de ilustrar un texto. *Sa-lina: revista de la Facultad de Lletres de Tarragona*, 79-98.
- Quesada Novás, Ángeles. (2012 [2016]). “La dama joven” de Emilia Pardo Bazán y Mariano Obiols Delgado (1885)’. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc447n6>
- Torres, David. (1977). Veinte cartas inéditas de Emilia Pardo Bazán a José Yxart. *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*, 53, 383-409.
- Zunshine Lisa. (2020). Embodied Social Cognition and Comparative Literature: An Introduction. *Poetics Today*, 41, 171-186. Doi: 10.1215/03335372-8172500

Artículos de prensa

- Pardo Bazán, Emilia. (22 de julio de 1901). La vida contemporánea. *La Ilustración Artística*, 1015, 186.
- Pardo Bazán, Emilia. (16 de septiembre de 1901). La vida contemporánea. Un poco de derecho. *La Ilustración Artística*, 1029, 194.
- Pardo Bazán, Emilia. (20 de abril de 1903). La vida contemporánea. Un poco de derecho. *La Ilustración Artística*, 1112, 233.

EL LÉXICO POLÍTICO EN *POESÍAS DE LA GUERRA* DE PEDRO GARFIASTHE POLITICAL VOCABULARY IN *POESÍAS DE LA GUERRA* BY PEDRO GARFIASALBERTO LÓPEZ GONZÁLEZ
Universidad de Salamanca
alb.loglez@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza el léxico utilizado por Pedro Garfías en su obra *Poesías de la guerra*, un conjunto de poemas que reflejan sus percepciones sobre la guerra que sacudió España entre 1936 y 1939 y en la cual el propio Garfías participó como comisario político. A través de un enfoque cuantitativo, el estudio examina las principales consideraciones del poeta acerca del conflicto bélico que afectó al pueblo español. Para llevar a cabo el análisis, se ha empleado el programa Wordsmith Tools, comparando el lenguaje utilizado por Garfías con un corpus de poesías de autores pertenecientes a la Generación del 27. El uso de esta herramienta permitió identificar las peculiaridades léxicas y temáticas de la obra de Garfías en contraste con sus contemporáneos. Los resultados obtenidos del análisis cuantitativo también se relacionan con el contexto político de la época, lo que permitió avanzar hacia un enfoque cualitativo. Para ello, los textos poéticos de Garfías se han comparado con los de otros autores coetáneos y con las reflexiones de escritores marxistas, dado que estos últimos influyeron notablemente en la perspectiva que el bando republicano, al que pertenecía Garfías, tenía sobre la guerra. El análisis concluye que Garfías interpreta la guerra desde una perspectiva dual. Por un lado, la percibe como un conflicto de carácter nacional, entendiendo la guerra como una resistencia contra una invasión extranjera. Por otro lado, el poeta también la concibe como una guerra revolucionaria, reflejando la lucha de clases y la confrontación entre los intereses del pueblo y los de las élites económicas. Esta visión de la guerra coincide con la interpretación promovida en su momento por el Partido Comunista de España, que también defendía esta doble lectura del conflicto, como un enfrentamiento tanto nacional como social. En resumen, la obra de Pedro Garfías no solo es un reflejo poético de la guerra, sino también un testimonio ideológico que se inscribe dentro del marco del pensamiento marxista de la época, lo que subraya la relevancia de su poesía en el contexto histórico y político del conflicto.

Palabras clave: Guerra Civil Española, análisis lingüístico, literatura del siglo XX

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 191-209

Recibido: 7/11/2024, Aceptado: 28/3/2025

© Alberto López González



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

Abstract: This article analyzes the lexicon used by Pedro Garfias in his work *Poesías de la guerra*, a collection of poems that reflect his perceptions of the war that shook Spain between 1936 and 1939, in which Garfias himself participated as a political commissar. Through a quantitative approach, the study examines the poet's main considerations regarding the conflict that affected the Spanish people. To carry out the analysis, the program Wordsmith Tools was employed, comparing the language used by Garfias with a corpus of poems from authors of the Generation of '27. The use of this tool allowed for the identification of lexical and thematic peculiarities in Garfias' work in contrast to his contemporaries. The results obtained from the quantitative analysis are also related to the political context of the time, which allowed for a transition towards a qualitative approach. To achieve this, Garfias' poetic texts were compared with those of other contemporary authors and with the reflections of Marxist writers, as these had a significant influence on the Republican side's interpretation of the war, to which Garfias adhered. The analysis concludes that Garfias interprets the war from a dual perspective. On the one hand, he sees it as a national conflict, understanding the war as resistance against a foreign invasion. On the other hand, the poet also views it as a revolutionary war, reflecting the class struggle and the confrontation between the interests of the people and those of the country's wealthy sectors. This dual view of the Spanish Civil War coincides with the interpretation promoted at the time by the Communist Party of Spain, which also advocated this dual reading of the conflict, as both national and social. In summary, Pedro Garfias' work is not only a poetic reflection of the war but also an ideological testimony that fits within the framework of the Marxist thought of the time, underscoring the relevance of his poetry in the historical and political context of the conflict.

Keywords: Spanish Civil War, linguistics research, 20th century literature

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación es comprobar, a través de un análisis cuantitativo del léxico de Pedro Garfias, si existen patrones de interés estadístico que justifiquen considerar la obra *Poesías de la guerra* como un poemario con una finalidad esencialmente propagandística, tal y como declara el propio autor en la introducción. Particularmente, la hipótesis de partida que se pretende demostrar es que la obra está subordinada al objetivo de presentar el conflicto bélico que sufrió el pueblo español entre 1936 y 1939 como una guerra con un doble carácter (nacional y revolucionario), como se argumentará más adelante a partir de las recurrencias léxicas reveladas en el análisis estadístico del texto.

Pero el carácter eminentemente *práctico*, como propaganda a favor del bando republicano, que se pretende argumentar para la obra *Poesías de la guerra* a través de este análisis, no es necesariamente, sin embargo, una característica que ocupe toda su poesía. Como han presentado ya otros autores con anterioridad (Ruiz Lara, 2019; Sánchez Dueñas, 2020), la poesía de Garfias fue evolucionando

en forma, contenido y tono, desde posiciones ultraístas, pasando por el compromiso político explícito, hasta llegar a composiciones más intimistas, expresión de su dolor, en su exilio en México.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha consistido, en primer lugar, en transcribir todo el contenido literario del libro a documentos de formato .txt. De esta manera, hemos configurado un corpus formado por diecinueve textos autónomos, como reflejamos en la siguiente tabla:

<p>Prólogo</p> <p>1. Carta del subcomisariado</p> <p>2. Introducción del autor</p>
<p>Poesías de anteguerra</p> <p>3. Parada fascista del Escorial</p> <p>4. Huelga revolucionaria</p>
<p>Héroes</p> <p>5. Los escopeteros</p> <p>6. Los dinamiteros</p> <p>7. Ejército leal</p> <p>8. A Fermín Galán</p> <p>9. Miliciano muerto</p> <p>10. Brigada Internacional</p> <p>11. Soldado</p>
<p>Tres romances de Villafranca de Córdoba</p> <p>12. Su conquista</p> <p>13. Su abandono</p> <p>14. Batallón de Villafranca</p>
<p>Consignas</p> <p>15. Disciplina</p> <p>16. Frente único</p> <p>17. Campesino</p> <p>18. Guerra de independencia</p> <p>Ruego</p> <p>20. Ruego</p>

A continuación, se ha trabajado con el programa WordSmith Tools (2022). Con él, se han utilizado los textos de Garfias (2019) para crear una primera lista con los porcentajes de uso de las diferentes palabras.

Posteriormente, se han creado las listas de palabras clave, comparando el corpus constituido por los diecinueve textos con el corpus configurado por los de la antología de la generación del 27 de Diez de Revenga (1995).

3. ANÁLISIS DEL LÉXICO

El texto completo de *Poesías de la guerra* se configura con un total de 985 formas diferentes, muchas de las cuales, además, son morfemas libres (conjunciones y preposiciones), por lo que su aportación semántica es más bien escasa. De hecho, la primera palabra con morfema léxico que encontramos es la duodécima en número de repeticiones (*pueblo*).

De este total de formas, que roza casi el millar de palabras, solo 313 tienen dos o más apariciones; 151 tienen tres o más y 101, cuatro o más. Se debe acudir hasta la quincuagésimo quinta forma de la lista para hallar la primera que tiene una frecuencia de aparición mayor al 0,20% (es decir, dos recurrencias cada mil palabras).

Mostramos a continuación las formas con una frecuencia de aparición mayor al 2%. La primera columna identifica el orden de cada palabra por número de apariciones; la segunda, la forma; la tercera, el número de recurrencias; la cuarta, el porcentaje que representa el número de repeticiones respecto al total de palabras; la quinta, el número de textos en los que aparece (de los diecinueve que configuran la obra); y, finalmente, la sexta columna señala el porcentaje de textos en los que aparece la forma respecto al total de diecinueve textos.

Número	Forma	Frecuencia	Porcentaje	Textos	Porcentaje
1	LA	129	4,90	18	94,74
2	DE	128	4,86	19	100,00
3	Y	98	3,72	19	100,00
4	EL	88	3,34	18	94,74
5	QUE	72	2,73	19	100,00
6	EN	58	2,20	17	89,47

7	LOS	51	1,94	14	73,68
8	A	44	1,67	16	84,21
9	LAS	41	1,56	15	78,95
10	UN	35	1,33	17	89,47
11	CON	33	1,25	14	73,68
12	PUEBLO	31	1,18	11	57,89
13	DEL	27	1,03	14	73,68
14	POR	26	0,99	10	52,63
15	SU	21	0,80	9	47,37
16	UNA	20	0,76	11	57,89
17	MUERTE	18	0,68	7	36,84
18	TÚ	17	0,65	6	31,58
19	SE	17	0,65	9	47,37
20	QUÉ	17	0,65	8	42,11
21	PARA	16	0,61	10	52,63
22	TE	15	0,57	6	31,58
23	SUS	15	0,57	7	36,84
24	ESPAÑA	13	0,49	6	31,58
25	COMO	13	0,49	9	47,37
26	SOBRE	12	0,46	5	26,32
27	SI	12	0,46	6	31,58
28	ES	12	0,46	7	36,84
29	TU	10	0,38	4	21,05
30	MÁS	10	0,38	7	36,84
31	LO	10	0,38	8	42,11
32	GUERRA	10	0,38	6	31,58
33	YO	9	0,34	5	26,32
34	LE	9	0,34	3	15,79
35	AL	9	0,34	7	36,84
36	TIERRA	8	0,30	5	26,32
37	SIN	8	0,30	4	21,05
38	PECHO	8	0,30	6	31,58
39	NUESTRA	8	0,30	2	10,53
40	NO	8	0,30	6	31,58
41	MI	8	0,30	6	31,58

42	MANO	8	0,30	5	26,32
43	CUANDO	8	0,30	6	31,58
44	VIDA	7	0,27	3	15,79
45	VEZ	7	0,27	5	26,32
46	TUS	7	0,27	5	26,32
47	SOL	7	0,27	6	31,58
48	ME	7	0,27	4	21,05
49	VILLAFRANCA	6	0,23	2	10,53
50	OJOS	6	0,23	5	26,32
51	MIRADA	6	0,23	4	21,05
52	EJÉRCITO	6	0,23	3	15,79
53	CAMPESINO	6	0,23	4	21,05
54	CAMARADA	6	0,23	4	21,05
55	BALA	6	0,23	3	15,79

A partir de este primer acercamiento estadístico, se ha podido configurar la lista de palabras clave resultante de comparar el corpus de Garfias con el de la antología de la generación poética del 27. Téngase en cuenta que el concepto de palabra clave que maneja el programa Wordsmith es el siguiente:

The term “key word”, though it is in common use, is not defined in Linguistics. This program identifies key words on a mechanical basis by comparing patterns of frequency. (A human being, on the other hand, may choose a phrase or a superordinate as a key word.)

A word is said to be “key” if

- a) it occurs in the text at least as many times as the user has specified as a minimum frequency
- b) its frequency in the text when compared with its frequency in a reference corpus is such that the statistical probability as computed by an appropriate procedure is smaller than or equal to a p value specified by the user
- c) in addition, the strength of keyness must be at least as great as the minimum log ratio set by the user. (Wordsmith Tools 8.0, 2022).

Se observa, precisamente, que las palabras que diferencian radicalmente los textos analizados de los utilizados como elemento de comparación son aquellas de carácter político, como se observa en la tabla siguiente. Entendemos aquí por “léxico político” aquel cuyo significado lexicográfico atañe esencialmente a aspectos organizativos de la sociedad (clase social, delimitación nacional, mundo laboral, etc.), si bien seamos conscientes de que, en toda selección léxica pueden subyacer premisas ideológicas, lo que podría llevar a calificar todo el léxico como “léxico político” en sentido amplio; una característica de la comunicación que ha llevado a autores como Guervós (2008) a concluir que existen cinco tipologías de significado: social («el significado más disponible, el que descodifica cualquier destinatario en sus intercambios comunicativos»), lexicográfico, político-administrativo, inferido y el significado cero (es decir, «el desconocimiento del significado por parte del destinatario»). Tal puede ser la distancia entre estos tipos de significado que el propio Guervós (2008), en el mismo estudio, apunta a que «la selección léxica es, por tanto, el arma fundamental del comunicador persuasivo», como podrá comprobarse en las recurrencias léxicas de *Poesías de la guerra*, en la que se reiteran con mayor frecuencia los vocablos que se pueden considerar léxico político en sentido estrecho.

Nº	Forma	Frecuencia en <i>Poesías de la guerra</i>	% recurrencia en <i>Poesías de la guerra</i>	N.º de textos en <i>Poesías de la guerra</i>	Frecuencia en <i>Antología</i>	% recurrencia en <i>Antología</i>
1	PUEBLO	31	1,18	11	7	0,01
2	VILLAFRANCA	6	0,23	2	0	0,00
3	CAMPESINO	6	0,23	4	0	0,00
4	CAMARADA	6	0,23	4	1	0,00
5	EJÉRCITO	6	0,23	3	1	0,00
6	HERMANOS	5	0,19	4	0	0,00
7	TÚ	17	0,65	6	56	0,10
8	DIÓ ¹	5	0,19	3	1	0,00

1 Al realizar la transcripción, hemos respetado la ortografía del facsímil. Por ello, se pueden localizar formas con tilde en palabras que, con la ortografía vigente desde 2010, no deberían llevarla, como *dió* o *fué*.

9	FERMÍN	4	0,15	1	0	0,00
10	OBREROS	4	0,15	1	0	0,00
11	NEGROS	4	0,15	1	0	0,00
12	GANAR	4	0,15	2	0	0,00
13	FUÉ	4	0,15	4	0	0,00
14	DISCIPLINA	4	0,15	2	0	0,00
15	COMISARIO	4	0,15	2	0	0,00
16	VIVIERAS	4	0,15	1	0	0,00
17	BALA	6	0,23	3	4	0,01
18	GUERRA	10	0,38	6	24	0,04
19	NUESTRA	8	0,30	2	15	0,03
20	NUESTROS	5	0,19	2	3	0,01
21	MUERTE	18	0,68	7	97	0,18
22	METRALLA	4	0,15	4	1	0,00
23	MIRADA	6	0,23	4	7	0,01
24	PECHO	8	0,30	6	18	0,03
25	ESPAÑA	13	0,49	6	55	0,10
26	TRINCHERAS	3	0,11	2	0	0,00
27	FASCISMO	3	0,11	3	0	0,00
28	HOZ	3	0,11	2	0	0,00
29	BATALLÓN	3	0,11	2	0	0,00
30	DISPAROS	3	0,11	2	0	0,00
31	LUCHAS	3	0,11	1	0	0,00
32	MARX	3	0,11	1	0	0,00
33	QUÉ	17	0,65	8	95	0,18
34	VOSOTROS	4	0,15	2	2	0,00
35	PULSO	4	0,15	4	2	0,00

36	NIÑOS	4	0,15	4	2	0,00
37	MILICIANO	4	0,15	4	3	0,01
38	DE	128	4,86	19	3.272	6,11
39	MANO	8	0,30	5	26	0,05
40	HÉROES	3	0,11	2	1	0,00
41	ANCIANOS	3	0,11	3	1	0,00
42	VUESTRA	3	0,11	2	1	0,00
43	ESPALDAS	3	0,11	3	1	0,00
44	MATÓ	4	0,15	1	4	0,01
45	NO	8	0,30	6	411	0,77

La noción más repetida, con una frecuencia altísima (31 recurrencias) es la de *pueblo*. Explicar este dato requiere dedicar unas breves palabras a la explicación de la biografía del autor y su contexto vital e ideológico.

Pedro Garfias es uno de esos autores cuya obra está íntimamente ligada a su biografía. Constituye, junto a Miguel Hernández, uno de los grandes ejemplos hispánicos de “poeta soldado” contemporáneo, representantes convencidos del tópico clásico de las armas y las letras. Particularmente, es esencial contextualizar su obra en la guerra que Garfias y Hernández abordan juntos, tradicionalmente llamada en nuestra historiografía Guerra Civil Española, pero que, quizá más acertadamente, la historiografía y literatos italianos ha atinado a denominar Guerra de España, como se puede observar en sin ir más lejos en “L’antimonio”, relato de Leonardo Sciascia (1971) perteneciente a su libro *Gli zii di Sicilia*, eliminando el concepto “civil” que, como veremos, es problemático.

La dificultad de encontrar una denominación para la guerra no es una cuestión menor. Téngase en cuenta que Garfias y Hernández fueron militantes de la principal organización comunista de sus tiempos, el Partido Comunista de España (Sección Española de la Internacional Comunista), que en su historia del periodo denominó al conflicto Guerra Nacional-Revolucionaria (Ibárruri y otros, 1966). Este doble carácter que el PCE confería a la guerra, es decir, nacional y revolucionaria, ya estaba presente en los materiales agitativos y propa-

gandísticos de la época y cabe suponer que un miliciano del Quinto Regimiento, comisario político y miembro de la Alianza de Escritores Antifascistas (Garfias, 2019: XIII-XIV)² como Garfias fuera perfectamente consciente de cuál era ese análisis. Sirvan como referencia de estas indicaciones el famoso cartel de Josep Renau *De nuevo por nuestra independencia*, en el que se relaciona la resistencia contra el imperio francés de 1808 con la resistencia antifascista de 1936, y el discurso de José Díaz (2022), secretario general del PCE (SEIC), en el que son constantes las referencias al “pueblo” español, por oposición al invasor extranjero alemán e italiano, y a los “intereses del pueblo popular”, es decir, a los intereses de la clase obrera y los sectores populares frente a los de la burguesía, en términos marxistas-leninistas.

Dada esta situación, por lo tanto, entendemos que son estos los dos grandes ejes sobre los que se debe indagar en la poesía bélica de Pedro Garfias: la resistencia patriótica, que adquiere carácter antifascista por encontrarse en el bando enemigo falangistas españoles, fascistas italianos y nazis alemanes; y la lucha de clases, en la medida en que, con mayor o menor acierto, el PCE de la época decida ligar los designios de la clase obrera al del triunfo de la II República, considerando a los grandes capitalistas (representados a la sazón, fundamentalmente, y en el frente sur donde combate Garfias, por los grandes terratenientes) los financiadores del bando enemigo.

En todo caso, el doble eje de la lucha antifascista española, *de clase*, contra la burguesía; y *patriota*, contra el invasor nazifascista, se halla también en otros poetas. Basta considerar, sin ir más lejos, la oda a Stalin que Miguel Hernández (2004) titula “Rusia” como parte de *El hombre acecha* y que valora la obra del camarada Iosif Stalin en ambos ejes: por un lado, por la lucha de clase contra el zarismo («Ah, compañero Stalin: de un pueblo de mendigos has hecho un pueblo de hombres que sacuden la frente [...] Polvo para los zares, los reales bandidos»), y, por otro lado, la lucha contra el fascismo extranjero («Aquí está Rusia entera

2 El libro citado es una edición facsímil de las *Poesías de la guerra* de 1937. En él, se utiliza la numeración arábiga, tanto para las secciones preliminares del libro como para la propia reproducción facsímil de la obra. Al comenzar el facsímil, como es lógico, la numeración se reinicia. Dada esta situación, y para evitar confusiones, utilizaremos el año 2017 y la numeración romana para referirnos a las páginas del estudio crítico, reservando las citas con referencia a 1937 y numeración arábiga para las páginas de la obra literaria.

vestida de soldado, protegiendo a los niños que anhela la trilita de Italia y de Alemania bajo el sueño sagrado»).

Teniendo todo esto en cuenta, puede comprenderse por qué *pueblo* es la forma más repetida en el texto, puesto que constituye el nexo entre la lucha antifascista (pueblo contra terratenientes) y la lucha nacional (pueblo contra invasores extranjeros).

Las siguientes formas destacadas como palabras clave, todas con seis repeticiones, son *Villafranca*, *camarada*, *hermano* y *ejército*.

Todas ellas, de nuevo, pueden explicarse desde las coordenadas sociopolíticas que hemos reseñado:

Las referencias a Villafranca, por un lado, se manifiestan en la parte central del poemario, en la sección que, bajo el título de “Los tres romances de Villafranca de Córdoba”, aglutina tres poesías (“Su conquista”, “Su abandono”, “Batallón de Villafranca”), las cuales mantienen tal unidad que bien merece la pena analizarlos de manera conjunta. Reflejan, en realidad, una concreción del mismo mecanismo estructural que se presenta también en las poesías de anteguerra: el primer poema caracteriza a los trabajadores que la conquistan de manera heroica; el segundo, a los fascistas con terminología ligada a la oscuridad, la noche y lo negro; y el tercero, al Batallón que debe abandonar en el pueblo ante la recuperación del lugar por los fascistas, llamándolos al contraataque: «para ganar lo perdido ve afilando tu coraje a la vez que tu cuchillo».

Por su parte, las menciones al campesinado se concretan en poemas como “Campesino”, perteneciente a la sección “Héroes”. En él, se entrelazan las isotopías de las armas (*balas*, *fusil*, *cañonazos*, *metralla*) con el de la agricultura (*sembrar*, *trigo*, *algodón*, *aceituna*), recurriendo a la políptoton con *sembrar*. El yo lírico llama a trabajar los campos, que se considera, en la práctica, una forma de participar en la guerra («Más victorias logra el trigo que tú siembras, y el algodón que cosechas, y la aceituna que mueles -pan para el año que viene- que mi fusil»).

Aquí, como en otras poesías del poemario, la estética comunista se filtra en la composición de la página, ya sea a través de la ilustración (tres campesinos, de los cuales uno porta una hoz bajo una estrella de cinco puntas), ya sea a través de la verbalización directa del saludo habitual del movimiento («Yo que soy un miliciano te saludo, pecho abierto, puño en alto»).

La forma *camarada* atraviesa todo el poemario, apareciendo tanto en las poesías como en los textos que lo acompañan como apertura y como ruego final. A pesar de que es un vocablo que también ha formado parte de la jerga fascista, Garfias lo restringe al ámbito comunista en todas y cada una de las ocasiones en las que aparece en el libro.

La recurrencia de *ejército* también era, en cierto modo, previsible. Es inevitable en un poemario que tiene como principal objetivo caracterizar la guerra como resistencia nacional, contra el invasor enemigo, y revolucionaria, de la clase obrera contra el fascismo. Sirva como ejemplo uno de los poemas de la sección “Consignas”, que lleva por título “Guerra de independencia”. La propia ilustración, de hecho, incluye a un miliciano y una mujer con una hoz bajo las indicaciones «2 de mayo 1808» y «17 julio 1936».

El tono de la composición («Manchan el suelo de España sucias garras extranjeras») es muy similar al de otras de Miguel Hernández como “Nuestra juventud no muere”, de *Viento del pueblo*, o “Rusia”, de *El hombre acecha*; en la medida en que se señala específicamente a italianos y alemanes; si bien, ambos autores, en otros momentos, incluyen también a “moros” y “portugueses” como aliados de Franco.

Para Garfias (1937: 27-28) era evidente la necesidad de intervenir en la guerra, pero la pregunta que dirige a los trabajadores en el poema que cierra la sección “Héroes” es contundente: «Soldado, ¿sabes por qué luchas?». No es difícil relacionar este requerimiento del yo lírico que, mediante un apóstrofe, dirige al tú lírico que representa el campesino convertido en soldado con la caracterización de la guerra ya tantas veces estudiada: el soldado debe luchar «por la justicia y por la libertad» que representan «la tierra que tú labraste y la fábrica en que trabajaste; por el pan que regatearon y la instrucción que te negaron», es decir, los grandes sufrimientos del proletariado industrial y agrícola; pero también por esa España que les intentan arrebatar, «porque los hombres cuando nazcan tengan un mundo propio».

Por su parte, la forma *hermanos* se utiliza recurrentemente desde un punto de vista material más que ideológico, es decir, con esta forma Garfias se refiere a los hermanos de clase (obreros y sectores populares) y no específicamente a los comunistas. De hecho, la consigna que promulga es reforzar el frente único, promoviendo la unidad de comunistas y anarquistas («Hermano anarquista: hubo un

tiempo en que disputábamos tú y yo [...] Nuestros paraísos eran diferentes. Si Marx, si Bakunin... ¡Ay, qué locos éramos!»). Aunque es un llamamiento aparentemente contradictorio desde los postulados comunistas, debe tenerse en cuenta que también responde a la táctica del PCE (SEIC) que, siguiendo las indicaciones de la III Internacional, constituyó su frente popular contra el fascismo (precisamente, a partir de la conformación del Frente Popular) mediante la unión de socialistas, anarquistas y otras agrupaciones políticas.

Lo fundamental para Garfias es que los obreros tengan claro que el fascista es, ante todo, el enemigo común, «y Marx y Bakunin se dan un abrazo de fuego», precisamente, como *hermanos*

Por otra parte, el predominio estadístico de la forma *tú*, que se sitúa en la séptima posición de los términos clave en relación con la antología de los autores del 27, puede explicarse desde el interés propagandístico del poemario, que se constituye como un llamamiento directo al lector para intervenir en batalla. La deixis, aquí, cobra un papel fundamental; si bien debe tenerse en cuenta que otros autores del grupo poético del 27 aprovecharon también el valor estilístico pronominal para construir su arte («¡Qué alegría más alta vivir en los pronombres!» escribió Salinas).

Esta recurrencia estadística del *tú* debe asociarse igualmente a la enorme frecuencia con la que aparecen las diferentes formas flexionadas del posesivo *nuestro* (decimonovena y vigésima palabras clave, según el análisis de Wordsmith). Desde un punto de vista ideológico, esta repetición podría explicarse por el papel fundamental de la unidad social, tanto para el contexto de guerra en sí mismo, como para el movimiento comunista.

Es interesante que los dos términos siguientes, *obreros* y *negros* sean analizados de manera conjunta, pues la segunda de estas formas se referirá a lo largo de todo el poema a los fascistas, por lo que, contextualmente, *obreros* y *negros* constituirán una antítesis.

Este uso comenzará desde el primer poema de la composición, “Parada fascista del (*si*) Escorial”. El elemento central del léxico de Garfias (1937: 9-10) en la descripción de los fascistas es el color negro, que constituye una de las principales isotopías (*vid.* Greimas, 1966: 53): los fascistas «volaron *negros*, en *negras* bandadas, *oscureciendo* los cielos con la *noche* de sus alas». Esta isotopía

se entrecruza, como ya se observa en esas palabras, con la de los vuelos: *alas, vuelo, cielos, nubes*. La idea, naturalmente, es construir una metáfora en la que los fascistas son auténticos cuervos; metáfora que solo en los últimos versos se hace explícitas.

Con un valor antitético, Garfias introduce un *sol* (cuadragésimo séptima palabra por orden de frecuencia) en el cielo que fustiga a los campesinos que trabajan la tierra: se establece así la dicotomía entre “lo alto”, “las altas esferas”, manifestadas políticamente a través del fascismo, y la esfera de la clase obrera y los sectores populares, ligados a la *tierra* y a las *fábricas*, sufridores de aquellos «malos cuervos agoreros». Los cuervos, negros y voladores, son carroñeros y traen consigo el luto y la muerte. Pero en esta visión, incluso el sol, que ahora está en alto, junto a los poderosos, se convierte en un símbolo de opresión que azota al campesino.

Esta visión de los fascistas como portadores de la muerte, capaces de contaminar a la naturaleza entera, marcó a toda una generación de simpatizantes con el bando republicano, incluso a aquellos de origen extranjero. Si se nos permite la descortesía de citar un trabajo nuestro, ya realizamos las mismas observaciones al respecto de la visión de los fascistas que nos muestra Sciascia en su “L’antimonio”, dentro de *Gli zii di Sicilia* (López González, 2020: 16-24): color negro, muerte, luto y contaminación del sol parecen recursos habituales en la descripción del fascismo.

El sol ya no tiene nada que ofrecer al obrero, por tanto, en la poesía de Garfias ni en la de los demás simpatizantes republicanos. Quizá pueda deberse, como apuntaba el propio Sciascia (1971: 168-169), a la apropiación por parte de la falange del símbolo a través de su *Cara al sol*.

Esta visión paradójica de la vida y de la muerte, que representan respectivamente al pueblo y a los fascistas, inaugura precisamente el poema “Huelga revolucionaria”, con un verso demoledor: «¿Qué vida tiene esta muerte!».

La paradójica afirmación, además, constituye una lectura poética del principal componente filosófico del marxismo, el materialismo dialéctico. Las tres leyes fundamentales que configuran esta cosmovisión filosófica son la «ley de penetración de los contrarios», «ley de la negación de la negación» y «ley del trueque de la cantidad en la calidad y viceversa» (Engels, 2009: 42).

Precisamente, la vida y la muerte del verso se rigen a través de un movimiento autodinámico, es decir, dialéctico, que exige ambas facetas y que a través de la negación una de la otra, se transforman mediante un salto cualitativo. Las tres leyes fundamentales de explicación marxista de la realidad se resumen, por tanto, en un único verso de Garfias.

Esta noción de negación se magnifica en los versos siguientes a través de una anáfora de la conjunción coordinante negativa *ni* que introduce los diferentes términos en los que se materializa el que será el sema fundamental del poema: el silencio. Este silencio, que se manifiesta también a partir de los *brazos cruzados* de los obreros, auténticos destinatarios a los que el yo lírico se refiere por medio de apóstrofes, se rompe solo con los disparos y con la voz de los burgueses temblorosos que llaman a los guardias.

Y de nuevo, aquí, a pesar de que Garfias no menciona en el poema solo a los comunistas, sino también a otros sectores del movimiento obrero (socialistas y anarquistas), se comprueba cómo se ha introducido otro elemento de la tradición comunista. Compárese, sencillamente, cuanto se ha mencionado, con el estribillo de *La joven guardia*, himno de las juventudes comunistas que, para 1937, lo representaban las Juventudes Socialistas Unificadas (JSU) tras la fusión con la juventud del PSOE: «Que esté en guardia, que esté en guardia el burgués insaciable y cruel. Joven guardia, joven guardia, ¡no le des paz ni cuartell!». En la misma línea ahonda otra estrofa de la misma composición: «Mañana por las calles masas en triunfo marcharán. Ante la guardia roja los poderosos temblarán».

El obrero se configura así, en la descripción de Garfias, como el auténtico temor de la burguesía y se manifiesta una cierta relación con el himno juvenil comunista a partir del concepto *guardia*, que a través de una políptoton adopta diferentes formas flexionadas («guardias», «guarden») en la poesía.

La muerte «que se derrama a vuestro alrededor [de los brigadistas internacionales], os ciñe, os cerca» debe atribuirse al fascismo local y extranjero. El carácter internacional de los brigadistas, que también tienen un espacio en la obra de Garfias, funge, precisamente, como muestra de solidaridad internacionalista, en cuanto que, para los republicanos, los obreros internacionales que acuden en su ayuda organizados por la Komintern están en el lado de la patria española y de la libertad, por encima de las divisiones nacionales. Son, en definitiva, hermanos de clase internacionales contra los opresores:

«Una profunda raya atraviesa fronteras, rompe mundos, parte en dos los países y las razas. Del lado allá el fascismo, la injusticia. Del lado acá la libertad, la Patria».

En este sentido, el componente nacional de los obreros se entiende desde la perspectiva marxista de una manera muy diferente a como la entendía el bando sublevado. El *Manifiesto comunista* de 1848 se expresaba de manera tajante al respecto: «A los comunistas se nos reprocha también que queramos abolir la patria, la nacionalidad. Los trabajadores no tienen patria. Mal se les puede quitar lo que no tienen. No obstante, siendo la mira inmediata del proletariado la conquista del poder político, su exaltación a clase nacional, a nación, es evidente que también en él reside un sentido nacional, aunque ese sentido no coincida ni mucho menos con el de la burguesía» (Marx, 1999).

Precisamente, esta idea de que debe primar en todo caso el componente de clase social respecto a la nacionalidad es lo que está a la base de la formación de la III Internacional y de la configuración del movimiento comunista como corriente independiente dentro del movimiento obrero, desligado finalmente de aquellos que se quedarían con la denominación tradicional de *socialdemócratas* o, sencillamente, *socialistas*.

El mismo Lenin (2004: 54), en el contexto de la guerra imperialista que sacudió Europa entre 1914 y 1918 desarrolló la cuestión desde las coordenadas comunistas: tachó a los socialistas de *socialchovinistas* por votar a favor de los créditos de guerra de sus respectivas burguesías nacionales, es decir, por apoyar la guerra contra los obreros de los otros países en defensa de su burguesía nacional.

Las dos formas siguientes son de carácter verbal: *ganar* y *fué* (sic): la repetición de la primera es fácilmente explicable por el contenido bélico del libro; la segunda, por el escaso valor léxico en su uso como copulativo.

Podemos cerrar el análisis de las palabras clave más frecuentes analizando la decimoquinta, *disciplina*, concepto al que el poeta dedica una poesía en la sección “Consignas”.

El poema parte de la apóstrofe exclamativa y, aparentemente, paradójica «¡Oh, dulce disciplina!», para presentarle la optación «acógeme en tus brazos férreos, que a mí me parecen tan tiernos». La justificación para ese carácter dulce y tierno de la disciplina no es exclusivamente militar, sino también política. El

Partido Comunista de España mantenía ya en la época, como todo el movimiento comunista internacional, el centralismo democrático como herramienta organizativa interna. Este funcionamiento lo determinan varias de las veintiuna condiciones de admisión a la Internacional Comunista, pero fundamentalmente la duodécima (Puente Fernández, 2015: 486):

«12. Los partidos pertenecientes a la Internacional Comunista deben ser organizados bajo el principio del centralismo democrático. En el momento actual de dura guerra civil el Partido Comunista solo podrá desempeñar su papel si su organización está lo más centralizada posible, si se mantiene dentro de ella una disciplina de hierro casi militar y si su organismo central está provisto de amplios poderes, ejerce una autoridad incuestionable y cuenta con la confianza unánime de los militantes».

La confianza en la «disciplina, dulce disciplina», permitirá al yo lírico ser arrojado a la trinchera del enemigo, puesto que «quiero morir, quiero vivir para ganar la guerra».

Finalmente, es interesante analizar también el caso de la única forma de la lista de palabras clave que el programa WordSmith ha devuelto no por su mayor presencia relativa en el texto de Garfias, sino, precisamente, por su menor aparición. Es el caso del morfema libre *de*. Su explicación, quizá, se deba a una tendencia por parte de Garfias a dar preferencia a los complementos de nombre de carácter adjetival, que en la gramática tradicional recibían el nombre de adyacentes, respecto a los de carácter preposicional.

4. CONCLUSIONES

Como hemos demostrado en las páginas anteriores, tal y como presentábamos como hipótesis de partida, la idea fundamental del libro es la caracterización de la guerra como guerra nacional revolucionaria.

Para ello, y por lo que respecta a la cuestión revolucionaria, es decir, a la lucha de clases, el poeta procede a describir los bandos en los siguientes términos:

Por un lado, dedica odas a los trabajadores en armas que luchan bajo el bando republicano acumulando, fundamentalmente, isotopías relacionadas con su trabajo, con las armas y con la gloria militar. Por otro lado, compone impre-

caciones al bando fascista, que constituye la manifestación político-militar de la burguesía y de sus intereses objetivos, y que aparece sistemáticamente representado por referencias a lo negro y a la muerte.

En cuanto a la cuestión nacional, Garfias presenta una imagen de la guerra en la que el pueblo español *es* la clase trabajadora misma, fundamentalmente campesina, así como sus aliados obreros internacionales; y se opone al invasor extranjero y sus secuaces en España, relacionando el conflicto con la guerra de la Independencia Española.

Esto es lo que ha demostrado el análisis cuantitativo del léxico del poemario, confirmando el valor propagandístico de la obra. En esta senda de investigación cuantitativa, sin embargo, podría ser de interés dedicar futuros trabajos a cotejar si en otros poemarios de Garfias, no directamente planteados en términos propagandísticos, también son cuantificables recurrencias léxicas significativas que revelen cuantitativamente la adscripción ideológica del poeta hacia las posiciones republicanas y, más particularmente, del Partido Comunista de España (Sección Española de la Internacional Comunista).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz, J. (2022). *Discurso de José Díaz en 1936 llamando a la lucha antifascista*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=CaoOgW5B94Y&ab_channel=PartidoComunistadeEspa%C3%B1a. Consultado el 7 de mayo de 2022.
- Díez de Revenga (1995). *Antología poética de la generación del 27*. Madrid: Pearson Educación
- Engels, F. (2009). *Dialéctica de la naturaleza*. La Caja de Herramientas. Biblioteca de la UJCE. Disponible en <http://archivo.juventudes.org/textos/Friedrich%20Engels/Dialectica%20de%20la%20Naturaleza.pdf>. Consultado el 13 de mayo de 2022.
- Garfias, P. (2017). *Poesías de la guerra*. Universidad de Sevilla: Sevilla. Edición facsímil de Garfias, P. (1937), *Poesías de la guerra*, Valencia: Ediciones El Comisario.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique structurale*. París: Larousse.
- Guervós, S. (2008). «La selección léxica en la comunicación persuasiva: manipulación y uso del significado para la descodificación y la inferencia», *Revista Español Actual*, 89, pp. 111-122.
- Hernández, M. (2004). *El hombre acecha y Cancionero y romancero de ausencias*. De Luis, L. y Urrutia, J. (eds.). Madrid: Cátedra.
- Ibárruri y otros (1966). *Guerra y revolución en España 1936-1939*. Moscú: Editorial Progreso.
- Lenin, I. (2009). *Las tesis de abril*. Madrid: Fundación Federico Engels. Disponible en https://proletarios.org/books/LENIN-Tesis_De_Abril.pdf. Consultado el 13 de mayo de 2022.

- López González, A. (2020). «L'antimonio», riflesso della trasformazione ideologica di Leonardo Sciascia. I fattori ideologici della Guerra di Spagna», *Hápax: Revista de la Sociedad de Estudios de Lengua y Literatura*, 13, pp. 13-32.
- Marx, K. (1999). *Manifiesto comunista*. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>. Consultado el 13 de mayo de 2022.
- Puente Fernández, J. M. (2015). *El Guardián de la Revolución. Historia del Partido Comunista en Cantabria (1921-1937)*. Santaner: Librucos.
- Renau, J. (1936). *De nuevo por nuestra independencia 1808 1936*. Disponible en <https://www.hoyesarte.com/wp-content/uploads/2017/04/Renau-y-la-Segunda-Republica.jpg>. Consultado el 7 de mayo de 2022.
- Ruiz Lara, Jorge (2019). «El verso sincero de Pedro Garfias», *Biblioteca de Babel: revista de filología hispánica*, 0, pp. 15-24.
- Sánchez Dueñas, Blas (2020). «Pedro Garfias: Una poesía de contrastes con el drama del exilio de fondo», *Ámbitos: revista de estudios de ciencias sociales y humanidades*, 44, p. 11-22.
- Sciascia, L. (1971). *Gli zii di Sicilia*. Torino: Einaudi.
- Wordsmith Tools 8.0 (2022). Disponible en <https://lexically.net/wordsmith/>.



RESEÑAS



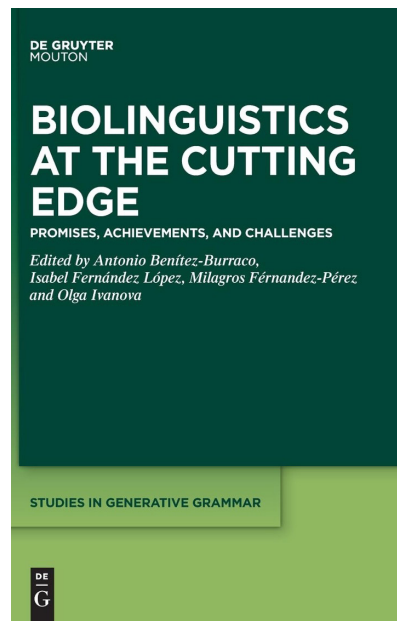
RESEÑA

BILINGUISTICS AT THE CUTTING EDGE: PROMISES, ACHIEVEMENTS, AND CHALLENGES

Benítez-Burraco, Antonio; Fernández López, Isabel; Fernández-Pérez, Milagros and Ivanova, Olga (Eds.). (2025). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 385 pages.
ISBN 978-3-11-129335-6

Biolinguistics is a pioneering field of study that, despite its complexity, continues to attract increasing attention in contemporary research. This volume illustrates this trend, bringing together leading specialists and offering a rigorous and up-to-date overview of the field. The result of genuine interdisciplinary work, the book under review stands as a reference work and an indispensable resource for those seeking new avenues of theoretical and applied exploration.

Taken as a whole, this book stands out for its clarity, rigor, and structural balance. Organized into an introduction and four sections comprising twelve chapters, the volume guides the reader from the theoretical foundations of biolinguistics to its most recent applications. The combination of historical, conceptual, and empirical approaches provides a comprehensive view of the field's evolution, current challenges, and the diversity of perspectives that



Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVIII-2, 213-216

Recibido: 13/11/2025, Aceptado: 13/11/2025

© Clara Ponce Romero



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

enrich the discipline. What follows is a concise review of the contents of the chapters.

The introduction, written by Antonio Benítez-Burraco and Milagros Fernández-Pérez, situates the volume within the broader process of scientific renewal that has transformed linguistics in recent decades. The authors emphasize interdisciplinarity, methodological innovation, and empirical grounding as key pillars of current research, highlighting the shift from static conceptions of language to a cognitive, communicative, and usage-based model. They also identify the two major challenges that structure the volume—multidisciplinarity and technologization—placing biolinguistics in the intersection of linguistics, biology, and cognition.

Section I, titled *The biolinguistic enterprise*, lays the theoretical foundations of the discipline. In Chapter 1, José Luis Mendívil-Giró offers a brief history of biolinguistics, tracing its evolution from the works of Chomsky (1957, 1986) and Leneberg (1967), which established linguistics as a natural science, to contemporary approaches such as Minimalism, evolutionary developmental biology (Evo-Devo), and epigenetics. The author distinguishes between biolinguistics in the strict sense—focused on the biological structure of language—and a broader, interdisciplinary conception, drawing on the *Biolinguistics manifesto* by Boeckx and Grohmann (2007). In Chapter 2, Milagros Fernández-Pérez and Miguel González-Pereira situate biolinguistics within the broader set of language sciences, highlighting its institutional maturity and the consolidation of new empirical methods—such as neuroimaging, eye-tracking, and corpus documentation—that have strengthened the experimental and multidisciplinary character of the field.

Section II, *The quest for interdisciplinarity and the challenges of technification*, broadens the scope by exploring the methodological interconnections between biolinguistics and other branches of the cognitive sciences. In Chapter 3, Eliseo Díez-Itza reviews the naturalist tradition linking language and biology from Aristotle to modern linguistics, highlighting the historical continuity between ancient conceptions of speech as a symbol of thought and contemporary studies on language acquisition and child phonology, showing how language development reflects universal biological principles. In Chapter 4, José Manuel Igoa examines the relationship between psycholinguistics and biolinguistics, revisiting the three levels of analysis proposed by David Marr (1982)—computational, algorithmic,

and implementational—integrating experimental data on language comprehension and production, and demonstrating how empirical research helps clarify the biological mechanisms underlying language. Chapter 5, by Silvia Martínez-Ferreiro, offers a comprehensive review of new techniques in neurolinguistics, from computed tomography and functional magnetic resonance imaging to magnetoencephalography and non-invasive brain stimulation, analyzing how these advances, together with new experimental designs and computational modeling, have transformed the study of language and made it possible to observe with greater precision the brain processes involved in communication and its disorders. Finally, Chapter 6, by Ron Nudel, addresses the genetic basis of language through studies on developmental language disorder (DLD/SLI), explaining the principles of genetic variation and heritability, reviewing findings such as those concerning the FOXP2 gene and other related ones (CNTNAP2, NFXL1), and emphasizing the need for collaboration among genetics, linguistics, and neuroscience to understand the biological architecture of language.

Section III, *Theorizing biolinguistics*, delves into the more conceptual and speculative aspects of the discipline. In Chapter 7, Elliot Murphy explores the relationship between linguistic structure, meaning, and cognition, arguing that language constitutes a hierarchical computational system generated by the operation *MERGE*. In contrast to semantic externalism, he proposes a cognitive internalism, according to which meaning is constructed within the human mind and reflects the biological constraints of our cerebral architecture. In Chapter 8, Víctor Manuel Longa Martínez reviews the debate on the evolution of language and symbolism in hominins (Bickerton, 1990). He questions the equivalence between symbolic behavior and language, suggesting a computational approach that analyzes archaeological remains according to the level of mental complexity required for their production, in line with generative biolinguistics.

Finally, Section IV, *Going practical: The applicability of biolinguistic findings*, brings theory into the applied domain. In Chapter 9, Antonio Benítez-Burraco analyzes language disorders from a biolinguistic perspective, proposing a model that connects genes, brain, and behavior, and highlighting the role of brain oscillations in cases such as autism (ASD) and mutations of the *GRIN2A* gene. In Chapter 10, Olga Ivanova addresses aging as a framework for studying language resilience, showing how linguistic functions maintain remarkable stability thanks

to the brain's functional reorganization. Chapter 11, by Pablo Cano López and Isabel Fernández López, examines the relationship between biolinguistics and language teaching (Hall, 2016; Reinders et al., 2022), pointing to the need to integrate findings on acquisition, learning, and critical periods into pedagogical practice. The volume concludes with Chapter 12, by Chris Sinha, who proposes a biocultural view of language evolution—understood as the outcome of interaction among biology, culture, and environment—and warns of the risk of a “biocultural catastrophe” should that fundamental balance be disrupted.

Bringing together so many areas of study in a single volume is a difficult and ambitious task, yet this book accomplishes it with admirable coherence and assurance. The complexity of the work results in a text of remarkable conceptual and methodological richness, where linguistics, biology, psychology, genetics, neuroscience, and language education converge. The outcome is a volume that stands as a reference work not only for its theoretical scope but also for its empirical depth, reflecting the true contemporaneity of linguistic studies and the new ways of understanding human language. Ultimately, this volume consolidates biolinguistics as a mature and expanding field, offering readers a rigorous, up-to-date, and genuinely interdisciplinary overview that anticipates the future direction of linguistic research in the twenty-first century.

This work is part of the project funded by FEDER / Ministry of Science, Innovation and Universities – State Research Agency (Agencia Estatal de Investigación), *Corpus y densidad de datos. Versión robusta del “corpus Koiné” de habla infantil* (PID2024-158897NB-100).

REFERENCES

- Bickerton, Derek (1990). *Language and Species*. The University of Chicago Press
- Boeckx, Cedric & Grohmann, Kleanthes K. (2007). The Biolinguistics manifesto. *Biolinguistics*, 1, 1-8.
- Chomsky, Noam (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of Language. Its Nature. Origins and Use*. Praeger.
- Hall, Graham (Ed.) (2016). *The Routledge Handbook of English language teaching*. Routledge.
- Lenneberg, Eric H. (1967). *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons.
- Marr, David (1982). *Vision*. Freeman.
- Reinders, Hayo; Lai, Chun & Sundqvist, Pia (Eds.) (2022). *The Routledge Handbook of Language Learning and Teaching Beyond the Classroom*. Routledge.

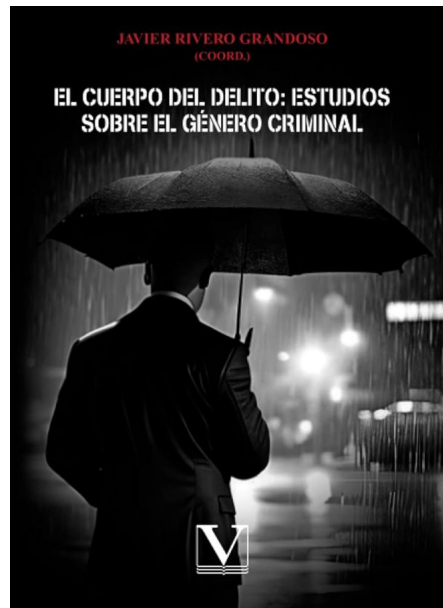
RESEÑA

EL CUERPO DEL DELITO: ESTUDIOS SOBRE EL GÉNERO CRIMINAL

Javier Rivero Grandoso (coord.) (2023). Madrid: Editorial Verbum,
232 páginas, ISBN: 978-84-1337-957-9

MARÍA GÓMEZ GARCÍA
Universidad de La Laguna
alu0101328072@ull.edu.es

Como bien manifiesta Javier Rivero Grandoso en el prólogo de la obra que se analiza en la presente reseña, *El cuerpo del delito: estudios sobre el género criminal*, el género negro, que surgió hace aproximadamente dos siglos, ha tomado presencia en la actualidad en sus diversas representaciones –literatura, cine, producciones audiovisuales, teatro, televisión– y se ha convertido en una forma de expresión que cuenta con notable prestigio a pesar de las opiniones negativas que han desarrollado estudiosos como Mario Vargas Llosa. Se trata de un género que presenta tramas enrevesadas que suelen vertebrarse alrededor del misterio y de la resolución de casos policiales y que incorpora la crítica encubierta a elementos de la sociedad.



El presente volumen se estructura en cuatro partes. La primera de ellas está dedicada a la literatura y cuenta con artículos de Sergio García García, Rocío

Peñalta Catalán, Lucía Filipova, Alba Diz Villanueva y Natalia Oberli. La siguiente se construye en torno a las artes audiovisuales, en la que se encuentran las publicaciones de Paula Cabrera Castro, Isabel Castells Molina y José Antonio Pérez Bowie. La tercera parte expone las confluencias entre la literatura y el cine con estudios de Raquel Ortiz García, Julio Peñate Rivero y Ludovico Longhi. Para finalizar, Alejandro Coello Hernández y Óscar Fernández Poza realizan ensayos sobre el teatro.

La primera parte comienza con «Pepe Carvalho y la poesía», escrito por Sergio García García. El autor del artículo realiza un estudio sobre los escritos poéticos de Manuel Vázquez Montalbán, que, en su mayoría, poseen forma de *collage*. La importancia de los poemas lleva al novelista a mencionar en algunas de sus obras a poetas como Federico García Lorca o Luis Cernuda. Asimismo, García García comenta que la poesía determina la realidad y reflexiona sobre algunas metáforas de Montalbán como, por ejemplo, *el sur* como expresión de la idealización de los lugares ajenos a la ciudad.

Rocío Peñalta Catalán estudia una obra literaria de Pablo Aranda en «*Desprendimiento de rutina* de Pablo Aranda como parodia de la novela de detectives». Peñalta Catalán explica el uso del humor en la obra del autor mencionado y estudia el juego de palabras de la novela, que tiene la función de enredar la trama y de desarrollar un juego de espejos. Consigue, de esta manera, que un asesinato lleve a otro y dar coherencia a la visión negativa con la que se dibuja a la policía y a la ambigüedad de la trama, pues uno de los personajes principales, Isidro, es un hombre honrado pero que, a su vez, no cuenta con los recursos económicos suficientes para poder serlo.

El tercer artículo está escrito por Lucía Filipova y se titula «La nueva novela negra picaresca: el caso de Teresa Solana». La autora estudia características comunes entre la novela negra y el género picaresco, como el engaño o el uso de las máscaras sociales, pues en la novela aparecen dos detectives marginales que dependen de los encargos de las personas adineradas para subsistir, como ocurre en el clásico *Lazarillo de Tormes*. Sin embargo, debido a su vestimenta y a la afición por el teatro, pueden fingir ser personas con más recursos de los que poseen en realidad. Por tanto, Teresa Solana no critica a los pícaros, sino que celebra su ingenio.

«El crimen en los márgenes: villas y *countries* bonaerenses, escenarios de la novela negra» es un artículo que publica Alba Diz Villanueva en el que analiza

tres novelas: *La mala* de Demian Konfino, *Santería* de Leonardo Oyola y *Betibú* de Claudia Piñeiro. Diz Villanueva estudia los espacios marginales y a los personajes femeninos que los habitan. En *La mala*, la protagonista, ante la pasividad de los cuerpos policiales, debe investigar la muerte de su marido. En *Santería*, una mujer joven trata de evitar su propia muerte, y en *Betibú* se comenta la inseguridad de los habitantes de los *countries*, lugares en los que los extranjeros y los trabajadores pobres son marginados.

En el último artículo de la parte literaria, «Mayra Montero, una autora en diálogo con el género negro: lectura criminal de *Son de almendra*», que publica Natalia Oberli, se estudia la obra mencionada, un *thriller* que trata sobre un misterio que está vinculado con las redes de mafia en Cuba y las consecuencias que pueden desencadenar. Oberli destaca el carácter social de la novela y su relación con el caso Anastasia, por lo que se enhebra con la historia del país. *Son de almendra* también cuenta con la presencia de personajes prototípicos de la novela negra: un investigador en compañía de un periodista solitario.

A continuación, se expondrán los artículos que pertenecen a la sección de artes audiovisuales, que comienzan con «Apuntes sobre un crimen *noir* a la chilanga: el caso de *La perdición de los hombres*, de Ripstein-Garciadiego» de Paula Cabrera Castro. La estudiosa realiza un análisis de las películas de Ripstein y Garciadiego que se centra en las madres, los conflictos familiares y la crítica social. En *La perdición de los hombres* suceden homicidios, pero no aparecen la figura del detective ni la resolución de los crímenes. La conclusión principal reside en que el orden social no se recompone con el descubrimiento del asesino y, de esta forma, se enlaza con una crítica al patriarcado y al lugar de la mujer en la familia.

Isabel Castells Molina investiga sobre una película clásica del cine español en «*Ensayo de un crimen*, de Luis Buñuel, y los “delitos de la imaginación”», una comedia negra en la que el cineasta muestra sus obsesiones a través de los temas y valores del surrealismo. La cinta trata sobre un asesino en serie que, pese a planear con antelación los crímenes que desea cometer, no logra desempeñarlos, por lo que se trata de una parodia al género que reflexiona sobre los castigos y la moralidad interna de los seres humanos. ¿Una persona puede ser castigada por sus pensamientos?, reflexiona Castells Molina.

Por último, José Antonio Pérez Bowie publica su artículo «La flexinarrativa en la ficción televisiva española de tema policial: el caso de *El caso*», en el

que desarrolla un estudio sobre la popular serie española y el protagonismo del género negro en televisión. Expone el término *flexinarrativa*, una modalidad narrativa en la que se intercalan varias tramas mediante el protagonismo colectivo, la agilidad de las imágenes y la ausencia de la linealidad. Además, denuncia las elecciones de los policías que deciden no colaborar con los periodistas en la serie *El caso* a causa de la censura del dictador Francisco Franco.

La siguiente parte del volumen consiste en artículos sobre las confluencias entre el cine y la literatura. Comienza con «*Las flores no sangran*: de la novela al guion literario» de Raquel Ortiz García, estudio de la novela del autor canario Alexis Ravelo. Se desarrolla un análisis de la relación entre la obra y el guion cinematográfico y se concluye en que *Las flores no sangran* cuenta con diversas características del guion, como pueden ser las fragmentaciones del espacio que llevan a la sucesión de escenas simultáneas o los letreros de cine mudo que aparecen en los cambios de tiempo, recurso que Ravelo incluye como título de los capítulos.

Julio Peñate Rivero publica el artículo «Entre literatura y cine: violencia, crítica y parodia en *Triste, solitario y final* de Osvaldo Soriano», en el que se lleva a cabo la comparación de la novela mencionada con el cine. Algunos elementos comunes son los saltos temporales, el uso de escenas breves, los personajes que, de forma explícita, se dedican al cine, la parodia a directores de cintas cinematográficas como Charles Chaplin e incluso la similitud entre los protagonistas de la novela con el dúo cómico de El Gordo y El Flaco, ya que ambos están conformados por dos hombres que tienen pocos recursos económicos, que discuten con frecuencia pero que, aun así, son leales.

El tercer artículo que forma parte de este bloque se titula «El *noir* a la italiana: *Investigación sobre un ciudadano libre de toda sospecha* (Elio Petri, 1970)» y pertenece a Ludovico Longhi, que estudia la oscarizada película del director Elio Petri, que tiene como objetivo mostrar al público problemas sociales como la aberración del poder en el contexto político italiano. Además, Longhi expone una característica fundamental de la cinta, su pertenencia al subgénero *giallo*: *Investigación sobre un ciudadano libre de toda sospecha* desestima el momento de desenmascarar al asesino mediante un final banal.

Para finalizar con la reseña de *El cuerpo del delito: estudios sobre el género criminal*, se debe hacer mención al teatro con los artículos de Alejandro Coello Hernández y Óscar Fernández Poza. El primero de ellos publica «Claudio de la

Torre y el teatro policiaco en la década de los cincuenta: de la escritura dramática a la dirección escénica». Estudia a Claudio de la Torre, el director teatral que en su obra *El río que nace en junio* entrelaza la trama policiaca con los sacrificios que se hacen por amor. Coello Hernández realiza un recorrido a través de obras que contaron con la dirección del autor que se estudia, como *El cuervo* de Alfonso Sastre, *La puerta estaba abierta* de Lajos Zilahy o las diversas obras que en la época publicaban mujeres como Carmen Conde o Dora Sedano.

El volumen de ensayos finaliza con Óscar Fernández Poza y «Barcelona, “ciutat, filla de Sodoma”. El *Districte cinquè* y el teatro». El estudioso desarrolla un análisis acerca del aumento de la delincuencia en Barcelona y de las malas condiciones de vida para quienes habitan el Barrio Xino. La mayoría de las protagonistas son mujeres que pertenecen al mundo marginal y de la noche, que incluso forman parte del tráfico de blancas. La obra también trata temas tan trascendentales como la pederastia o el mundo de las cupletistas, es decir, de las artistas que se dedican a la prostitución.

En definitiva, los artículos que se han estudiado en el volumen al que se dedica la presente reseña consiguen marcar al lector y permitirle conocer las peculiaridades del género negro, la importancia del mismo y cómo, en la mayoría de las obras, se emplea como subversión, con intención de modificar aspectos que flaquean entre los seres humanos. De esta forma, los ensayos generan interés en el género a las personas que sienten inquietud por la sociedad de nuestros días. Cabe destacar el acierto del prólogo de Javier Rivero Grandoso cuando afirma que el *noir* está en auge y contradice las opiniones negativas de autores como Vargas Llosa. Al fin y al cabo, el arte puede emplearse como herramienta para invitar a los espectadores a la reflexión. Mediante las obras literarias, teatrales, pictóricas o cualquier forma de manifestación artística se pueden criticar aquellos aspectos que afectan a las personas y, por este motivo, es fundamental el estudio en profundidad de las obras que pertenecen al género negro, así como su consumo.

RESEÑA

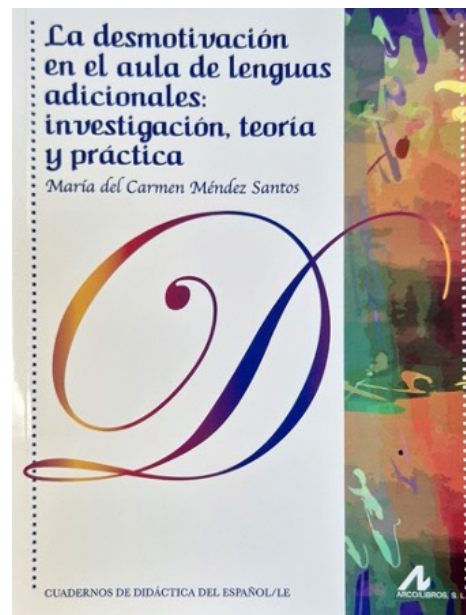
LA DESMOTIVACIÓN EN EL AULA DE LENGUAS ADICIONALES: INVESTIGACIÓN, TEORÍA Y PRÁCTICA

Méndez Santos, María del Carmen. (2024). Madrid: Arco/Libros-La Muralla, 80 páginas., ISBN: 978-84-7133-943-0

NEREA CHAVES ESQUINAS
Universidad de Córdoba
l92chesn@uco.es

La desmotivación es un factor que resulta de vital importancia para el profesorado de idiomas, puesto que es esencial que tenga en cuenta la individualidad del alumnado a la hora de desarrollar la docencia en el aula de lengua extranjera (LE). A este fenómeno dedica María del Carmen Méndez Santos, profesora de la Universidad de Vigo, su obra *La desmotivación en el aula de lenguas adicionales: investigación, teoría y práctica*, publicada en 2024 en la editorial Arco/Libros-La Muralla dentro de los *Cuadernos de didáctica del español/LE*.

La autora ha tratado dicho concepto en múltiples publicaciones y, con este libro, pretende ofrecer no solo una descripción del concepto de “desmotivación” y su repercusión en clase de LE, sino además un sólido marco teórico sobre



las variables individuales y consejos prácticos para el profesorado que trabaja en estos contextos. Por tanto, se trata de una obra completa y de gran utilidad para el aprendizaje de idiomas desde dos puntos de vista: el científico y el didáctico.

En cuanto a la estructura, el libro comienza con una introducción en la que presenta el tema de forma accesible para cualquier tipo de lector, exponiendo los términos y conceptos que se van a tratar en comparación con elementos extralingüísticos y sociales de fácil comprensión. Además, explica brevemente el contenido de los tres capítulos en los que divide el contenido. Tras ellos, se incluye un cuarto capítulo dedicado a las conclusiones, seguido de ejercicios con sus respectivas soluciones, como es propio de los libros de esta colección.

El primer capítulo, titulado “Factores individuales en la enseñanza de lenguas adicionales”, nos presenta una definición del término *variables individuales* siguiendo a Li, Hiver y Papi (2022). Se trata de factores de diversa índole que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes y que los caracterizan de forma individual. De este modo, se pone de manifiesto que el elevado número existente de este tipo de variables supone cierta complejidad, por un lado, a la hora de establecer patrones analizables en su estudio y, por otro, al abordar las numerosas clasificaciones sobre ellas. Para esta investigación, la autora propone seguir la distinción entre variables cognitivas, sociales, culturales, afectivas y motivacionales, poniendo el foco de atención, especialmente, en las últimas.

Así pues, define las variables cognitivas como aquellas relacionadas con la percepción de la información a través de los sentidos y con la forma que tiene el ser humano de procesarla, guardarla, manipularla y recuperarla. Entre ellas, recoge la aptitud lingüística —habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje de un idioma (Li, 2022)—, la memoria de trabajo —capacidad cognitiva que posibilita tener almacenada y disponible de forma temporal cierta cantidad de información (Wen y Jackson, 2022)—, la memoria a largo plazo, las estrategias de aprendizaje —estrategias cognitivas, metacognitivas, sociales y afectivas (Dörnyei y Ryan, 2015)— y los estilos de aprendizaje.

Por lo que respecta a las variables sociales o factores sociodemográficos, se incluyen aspectos como la edad, la identidad de género, el contexto familiar, el origen étnico, la procedencia y el contexto —es decir, el origen sin tener en cuenta posibles cuestiones de discriminación racial, migraciones, etc.—, la situación legal y administrativa, el nivel socioeducativo previo y las creencias religiosas.

Estas variables, además de clasificar al individuo dentro de una sociedad según sus características sociales, permiten conocer el modo en el que se encuentran condicionados, tanto en el aprendizaje como en su vida en general.

En relación con las variables culturales, la autora se detiene, como punto de partida, en el concepto de “cultura” y la importancia que adquiere a la hora de ser abordado en el aula. Así, es esencial que el alumnado tome consciencia no solo de su propia cultura, sino también de la variedad de su entorno, lo que denomina *consciencia intercultural*, dado que puede prevenir algunos malentendidos. Se indica, además, que estas variables están ligadas, dentro de la lingüística, a la pragmática y a la gramática. En último lugar, añade, por una parte, que el contenido cultural de una clase de LE no debe limitarse a la exposición de fiestas y tradiciones y, por otra, que el docente también tiene que ser conocedor de las diferencias culturales que existen en el grupo como medio para el éxito en el aprendizaje del estudiante.

A continuación, reconoce que, a pesar de que en ocasiones no se hayan tomado en consideración y no se puedan abordar en su totalidad, los factores afectivos son cruciales en la enseñanza de LE. Entre ellos, trata la predisposición a comunicarse en la segunda lengua y la renuencia a hablar, la ansiedad, la autoestima, la resiliencia —cuya falta puede conducir a la desmotivación (Pathan et al., 2021)—, el aburrimiento, la curiosidad y la vergüenza.

Tras este recorrido por las distintas variables que pueden influir en el proceso de aprendizaje, en el segundo capítulo, titulado “Los fenómenos motivacionales en el aula de lenguas adicionales”, se centra en introducir los conceptos de “motivación”, “amotivación”, “desmotivación” y “remotivación”. Para el primero realiza un recorrido desde las definiciones que daban los primeros estudios sobre el tema hasta las teorías modernas, mucho menos restrictivas. Esto mismo hace con el concepto de “desmotivación”, sobre el que añade que, a medida que el fenómeno fue ganando interés, las definiciones se fueron adaptando a estas necesidades que conllevaba, puesto que, en un comienzo, resultaban restrictivas. Junto a su conceptualización, se encarga de describir el modo en el que interviene este factor en el aprendizaje y su relación con algunos de los factores implicados en la enseñanza, como la metodología, la periodización o los deberes. En este sentido, se comprueba que las actividades constituyen el elemento que

mayor relación tiene con la desmotivación; por consecuencia, se concluye que un cambio en estas puede evitar la aparición de episodios de este tipo en el aula.

Asimismo, trata la amotivación, principalmente, para distinguirla de la desmotivación, ya que, aunque estén estrechamente relacionadas, deben entenderse por separado. De este modo, la diferencia radica en que la primera es la ausencia de deseo por realizar la acción, mientras que la segunda supone la pérdida de la motivación previa (Huneault, 2007). Por su parte, el proceso de remotivación consiste en volver a tener motivación por una tarea (Ushioda, 1998; Falout et al., 2013). La autora enumera al respecto algunas estrategias para conseguirlo, entre ellas, fomentar el buen ambiente de la clase o el uso de tecnologías.

En el tercer capítulo “Factores desmotivadores durante el aprendizaje de lenguas adicionales: los resultados y las buenas prácticas”, se muestran algunos factores que dan lugar a la desmotivación en el aula, basándose en investigaciones especializadas y algunos consejos prácticos, como se indicaba al comienzo. De esta manera, divide el capítulo en ocho epígrafes, dedicados a las siguientes causas de la desmotivación: los sentimientos negativos, el profesorado y su estilo de enseñanza, la metodología que se sigue, los materiales y las actividades diseñados, el grupo de compañeros y el clima del aula, las actitudes hacia la lengua o la comunidad de hablantes, el uso de la tecnología con fines docentes y otros factores menos frecuentes que los anteriores, como las instalaciones o el horario de clase.

Para finalizar, incide en el verdadero objetivo de la obra: ayudar al profesorado a conocer las variables individuales de forma reflexiva y práctica y, en concreto, que este evite la desmotivación de sus estudiantes sirviéndose de las herramientas que ha ido aportando. Con todo, se ofrece una obra que combina la discusión científica de multitud de conceptos ligados a la enseñanza de LE y, específicamente, a la desmotivación como tema central del libro con un razonamiento práctico, con la finalidad de que los docentes encuentren en ella ciertos consejos que pueden llevar a las aulas. Por ello, concluyo animando al profesorado de idiomas a su lectura, pues resultará de gran utilidad en el desarrollo de sus clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dörnyei, Zoltán y Ryan, Stephen. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Falout, Joseph; Murphey, Tim; Fukuda, Tetsuya y Trovela, Maria. (2013). Japanese EFL learners' remotivation strategies. En J. Cortazzi (ed.). *Researching Cultures and Learning*. Palgrave, 328-349.
- Huneault, Catherine. (2007). Las motivaciones y representaciones en el aprendizaje de ELE en Quebec. *Tinkuy*, 11, 145-165.
- Li, Shaofeng; Hiver, Phil y Papi, Mostafa. (2022). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Routledge.
- Li, Shaofeng. (2022). Explicit and implicit language aptitudes. En S. Li, P. Hiver y M. Papi (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Routledge, 37-53
- Pathan, Zahid; Ismail, Shaik y Fatima, Irum. (2021). English language learning demotivation among Pakistani university students: Do resilience and personality matter? *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13, 1024-1042. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2020-0087>
- Ushioda, Ema. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. *Current Issues in English Language Methodology*, 12, 77-89.
- Wen, Zhisheng y Jackson, Daniel. (2022). Working memory. En S. Li, P. Hiver y M. Papi (eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Routledge, 54-67.

